



F O R U M

F

FORUM

I CONTENUTI ESSENZIALI PER LA FORMAZIONE DI BASE

Lo scorso 20 marzo l'Accademia dei Lincei, la più autorevole istituzione culturale del nostro paese, ha aperto i suoi austeri e prestigiosi saloni al mondo della scuola. Su iniziativa del ministro Berlinguer si è discusso dei «contenuti essenziali per la formazione di base». Delle proposte, cioè, di quella che è stata definita la «commissione dei saggi», che lo scorso autunno ha indicato il quadro delle conoscenze fondamentali che la scuola deve offrire per essere al passo con i tempi.

Il documento dei «saggi» (pubblicato sul numero 78 degli «Studi e Documenti» di questa Rivista) ha suscitato un vasto interesse ed un ampio dibattito.

L'incontro ai Lincei ha rappresentato un ulteriore momento di approfondimento e di riflessione. Anche perché in quella occasione è stata presentata una sintesi che fa un passo in avanti verso la trasformazione del nostro sistema formativo. Non siamo ancora ai nuovi programmi, ai nuovi quadri orari o alla definizione degli standard. Ma l'obiettivo, per approssimazioni successive, inizia ad avvicinarsi.

Nella pagine che seguono troverete una amplissima sintesi dei lavori iniziati con il saluto del prof. Edoardo Vesentini, presidente dei Lincei. Prose-

API
1-2/98

guito con la presentazione del ministro Berlinguer del progetto e con l'illustrazione del documento di sintesi (riportato a p. 137) del prof. Maragliano.

Al dibattito sono intervenuti tra gli altri i professori Claudio Magris e Ezio Raimondi.

Edoardo Vesentini

A nome dei Lincei, desidero ringraziare il Ministro per averci chiesto di presentare qui, in Accademia, la proposta didattica per la formazione di base.

Per quanto riguarda i Lincei questa vuole essere l'apertura di un dialogo che sarà certamente intenso, articolato e impegnativo per tutti coloro che vorranno parteciparvi. Ma parlare di apertura di un dialogo non è corretto: si tratta piuttosto della ripresa, o meglio, della continuazione di un dialogo, perché si colloca nel solco di una tradizione quasi secolare, che fa onore ai Lincei e testimonia l'attenzione costante dell'Accademia ai problemi della scuola e della formazione nel nostro paese.

L'attenzione è confermata, ad esempio, in tempi relativamente recenti, dalla *Giornata Lincea* dedicata alla «Saldatura fra la scuola media e l'università, il lavoro e l'industria», organizzata dall'Accademia nel 1994, nell'ambito delle Settimane della Cultura Scientifica e Tecnologica.

Andando a ritroso nel tempo, nel 1972, aderendo ad un invito dell'onorevole Oscar Luigi Scalfaro, allora ministro della Pubblica istruzione, i Lincei istituivano una commissione di studio sul problema della riforma della scuola secondaria superiore, presieduta dal presidente dell'Accademia, Beniamino Segre, e di cui facevano parte, fra gli altri, Arturo Carlo Jemolo, Ettore Paratore e, per le scienze fisiche e naturali, Giorgio Salvini. Commissione che già allora fece proprio «il principio quasi unanimemente accettato dell'istruzione obbligatoria fino al sedicesimo anno di età».

Cinquant'anni fa, nel 1948, una commissione nominata da Guido Castelnuovo e della quale erano membri, fra gli altri, Edoardo Amaldi, Concetto Marchesi, Luigi Salvatorelli, Guido De Ruggiero, affrontava il problema della riforma della scuola in parallelo con la commissione nazionale d'inchiesta istituita dal Ministro della Pubblica istruzione, che concluse il 30 aprile 1949 i suoi lavori – durati più di un anno – alla presenza di Luigi Einaudi.

La lettura della relazione conclusiva della commissione ministeriale che proponeva, fra l'altro, nel 1948, di fissare a quattordici anni il limite minimo di età per il compimento dell'obbligo scolastico, indica quanta poca strada si sia percorsa da allora, ma anche l'impegno, la coerenza, la professionalità con le quali i «saggi» dell'epoca avevano assolto il compito loro affidato.

Settantacinque anni fa, nel 1923, in vista dell'emanazione del Regio Decreto che avrebbe dato l'avvio alla riforma Gentile, veniva istituita presso l'Accademia una commissione di studio sui problemi dell'insegnamento su-

periore e medio, presieduta da Vito Volterra e costituita da Vittorio Scialoia, Pietro Bonfante, Giulio Fano, Ettore Marchiafava, Guido Mazzoni, Ettore Pais e da Guido Castelnuovo.

Nella relazione conclusiva quest'ultimo scriveva: «La Reale Accademia dei Lincei, che volge la sua attenzione ad ogni problema riguardante il progresso degli studi e della cultura italiana, non poteva rimanere spettatrice indifferente delle radicali riforme che il Ministro della Pubblica istruzione sta per tradurre in atto nelle nostre scuole. L'Accademia desidera che i delicatissimi problemi didattici siano sottoposti a matura discussione tra gli uomini che all'insegnamento e alla scienza hanno dedicato la vita».

Questa relazione segnò l'inizio di un dibattito, talora assai aspro, che, rivisitato oggi e spogliato di alcuni episodi di intolleranza, testimonia ancora una volta l'impegno e la professionalità con cui, da ogni parte, vennero affrontati, allora, i problemi della riforma.

Questo resta per noi l'impegno di sempre, ed io voglio garantire al Ministro, che ci onora oggi della sua presenza, il contributo professionale e critico dei Lincei alla costruzione di una scuola migliore.

La parola al Ministro.

Luigi Berlinguer

Il presidente dei Lincei, Edoardo Vesentini, ha tentato di intimorirci, perché ha caricato il passato e l'impegno dell'Accademia di un tale olimpo di personalità da far gravare sulle nostre spalle una responsabilità molto grande.

Lo ringrazio, ringrazio l'Accademia dei Lincei di questa ospitalità, e poi di questa collaborazione. Noi abbiamo voluto scegliere questa sede per la sua autorevolezza, per l'indiscusso posto che essa occupa nelle istituzioni culturali italiane, perché noi oggi vogliamo parlare di cultura.

Come si sa, riformare significa porre mano ad un insieme di aspetti. Nel caso della scuola ci sono gli aspetti istituzionali, di architettura, di organizzazione, e ci sono i contenuti.

La legislazione italiana disciplina percorsi diversi per questi aspetti, in particolare rimanda alla legge e comunque alla decisione delle autorità istituzionali e politiche, la definizione dell'architettura, invece non rimanda alla legge, ma alla responsabilità del Ministro, la definizione dei contenuti culturali, e noi allora seguiamo questo percorso, perché ci è indicato dall'ordinamento.

È diventata legge dello Stato la prescrizione della autonomia scolastica, si è modificato così un antico impianto fortemente dirigitico e tutto incentrato sul ministero della Pubblica istruzione che ha finora regolato, nell'Italia unita e nell'Italia repubblicana, l'impianto scolastico nazionale. Era una necessità della formazione delle giovani generazioni in quell'epoca storica, in un'altra epoca storica è diventato un difetto per il suo eccessivo protrarsi.

Oggi il Parlamento ha dato al paese una legge che modifica radicalmente questo impianto, le scuole sono autonome, stanno per essere approvati e sono stati già approvati alcuni dei regolamenti che faranno diventare una cosa che cammina questa prescrizione, comunque è un processo irreversibile, non si potrà tornare indietro, le scuole saranno sempre più autonome.

È stato affrontato ed è all'esame del Parlamento quanto anche Vesentini ricordava, il problema di un aumento della scolarizzazione nel nostro paese, progressivo, che oggi noi usiamo chiamare obbligo per una interpretazione della lettera costituzionale, ma che io in questo momento preferisco chiamare una politica di scolarizzazione completa nel medio periodo dei ragazzi e delle ragazze italiane fino al raggiungimento del diploma della secondaria.

Voglio cogliere anche questa importante occasione per ribadire che il Parlamento italiano deve dare al paese una legge a questo proposito, e nei tempi giusti; è una necessità perché noi così potremmo consolidare la nostra presenza europea in modo proprio.

Il Parlamento italiano deve dare al paese una legge sull'obbligo, e nei tempi giusti; è una necessità, perché noi così potremo consolidare la nostra presenza europea

Sono in corso altre attività, dalla formazione universitaria del corpo docente della scuola, al sistema nazionale per la qualità dell'istruzione, cioè al sistema di valutazione, all'introduzione di tecnologie nelle nostre scuole e così via, un contesto, come vi dicevo, che riguarda inizialmente la cornice istituzionale e organizzativa. Tuttavia, in questa ten-

sione autonomistica, che tende a creare le condizioni di una organizzazione scolastica fondata essenzialmente sulla stimolazione della capacità creativa dei corpi di docenti e della stessa presenza studentesca nella parte secondaria della scuola per lo svolgimento della propria funzione formativa, in questa tensione, noi sentiamo il bisogno di stare in Europa con una forte caratterizzazione che proviene dalla cultura nazionale. Quindi, tutte le aperture autonomistiche di maggiore articolazione e vivacità faranno i conti necessariamente con il bisogno che noi abbiamo di conservare una solida unità nazionale sui saperi che vengono acquisiti nel corso del proprio *curriculum* formativo, e sentiamo contemporaneamente la necessità che assieme al disegno istituzionale cresca una proposta di riscrittura dei saperi fondamentali, di definizione dei saperi fondamentali, di ciò che s'impara a scuola, di ciò che si acquisisce nel periodo scolastico.

Come ho già detto, questo non compete alla legge, le procedure sono note, erano un tempo programmi ministeriali firmati dal Ministro, oggi la legge ci dice quello che noi abbiamo voluto e cioè che si tratta di obiettivi formativi, in un'ottica diversa dal puntiglioso dettaglio della definizione degli stessi programmi, nell'ottica di indirizzi generali che competono alla cul-

tura nazionale e quindi al governo, per lasciare poi lo spazio dovuto al sistema di autonomia delle singole scuole.

Abbiamo voluto procedere in tempo, contemporaneamente al disegno di riscrittura della cornice organizzativa e dell'architettura scolastica, all'elaborazione della griglia di saperi irrinunciabili e quindi ai contenuti. Abbiamo chiesto a 44 personalità italiane, che io desidero ancora ringraziare, di cimentarsi su questo argomento, e abbiamo ottenuto il risultato di un ponderoso volume che registra la discussione e i punti di approdo in qualche misura convergenti pur nella specificità dei singoli apporti, quasi un verbale ragionato di questi stessi apporti, che costituisce il *background*, il punto di partenza della operazione che comincia oggi¹. Dopodiché mi sono permesso di chiedere ad alcuni di loro la fatica di preparare qualcosa che vada oltre la discussione registrata e gli apporti ottenuti in quella sede. I risultati di quella fatica sono nel documento che noi oggi offriamo alla discussione del paese, un documento anch'esso frutto di più edizioni, di una interlocuzione fra il Ministro e questi studiosi e che giunge ad un punto più avanzato della definizione dei contenuti, dei nuovi saperi che riteniamo irrinunciabili per i ragazzi e le ragazze che percorrono per dieci anni il proprio itinerario scolastico².

Abbiamo voluto partire dalla base, non siamo voluti arrivare a completare i tredici anni, quindi l'ultimo triennio, perché sicuramente nell'ultimo triennio le competenze disciplinari si divaricano, si distinguono, e avremmo dovuto parlare contemporaneamente di greco e di elettrotecnica, di fisica e di storia, intesi più come competenze specifiche. Per questo il documento che presentiamo oggi riguarda quella che dovrebbe essere, spero presto, la scuola dell'obbligo. Il periodo dell'obbligo per essere più esatti, ciò che è non omogeneo, ma comune per tutti i ragazzi italiani nei prossimi anni. Inoltre abbiamo voluto definire le conoscenze fondamentali, incentrate sul «sapere» e «saper fare», consapevoli che la cultura giovanile e anche la cultura dell'infanzia sentono fortemente il necessario intreccio fra conoscenze e capacità di esercitarle, e quindi competenze, che è una forma di sintesi di questi due aspetti.

Il lavoro che presentiamo riprende e sviluppa quello contenuto nella commissione delle 44 personalità, quindi faccio preghiera a coloro che di-

Sentiamo la necessità che, assieme al disegno istituzionale, cresca una proposta di riscrittura e definizione dei saperi fondamentali, di ciò che si acquisisce nel periodo scolastico

1. Il volume, edito da Le Monnier, è uscito negli «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 78 (1997), con il titolo *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*.

2. Il documento, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, è pubblicato qui di seguito, pp. 137-145.

scuteranno questo, di non andare a cercare in questo documento come deve essere il liceo classico, o l'istituto professionale, perché da questo documento sono parzialmente esclusi per ragioni puramente quantitative, ci sono i saperi fondamentali per i dieci anni di scolarizzazione.

Qual è la sostanza verrà poi più dettagliatamente illustrata dal professor Maragliano, al quale abbiamo chiesto di coordinare questo lavoro e che voglio qui pubblicamente ringraziare per l'impegno che insieme a tutti i componenti del gruppo ha profuso e per la pazienza che ci ha messo, ma soprattutto per la competenza e la passione.

Noi cerchiamo di definire in questo documento le aree disciplinari, ed è qui un primo dato di concretezza, e vogliamo che esse siano definite con rigore e con precisione e tuttavia vogliamo che esse si coniughino, perché questa deve essere la più importante novità della nostra scuola, non in una situazione di incomunicabilità o di eccessivo spezzettamento, ma con l'in-

sieme e non nell'acquisizione meno rigorosa della interdisciplinarietà, che talvolta rasenta l'indeterminatezza che non è cultura, ma con il necessario contemperamento, atteso che la novità culturale dell'innovazione di autonomia nelle scuole risiede nel difficile, ma necessario equilibrio fra libertà individuale ed insegnamento costituzionalmente protetta e lavoro in équipe, e quindi fra com-

Il difetto maggiore della nostra scuola, pur di grande valore, è stato l'aver sciupato le acquisizioni del passato per l'incapacità di adeguamento alla crescita della società e ai cambiamenti intercorsi

petenza professionale specifica e capacità di svolgere un'opera di insegnamento insieme ai propri colleghi in un contesto scolastico unitario. So bene che è un'opera difficile, ma noi non possiamo rinunciare a questo.

Se crediamo in una scuola il cui valore educativo, oltre che ispirato ai grandi valori della costituzione, sia anche quello di stimolare nel giovane una capacità di autodeterminazione, di autoimprenditività, di poter vivere nella società dinamica odierna dall'incessante cambiamento dei profili professionali del mercato del lavoro, in modo da poter contribuire costantemente, non determinare, ma contribuire a navigare in questa società e quindi educare al *problem solving*, all'autodisciplina e all'autocrescita, dobbiamo avere la capacità di non segmentare eccessivamente le discipline, ma di assicurare una gestione unitaria dell'acquisizione dei saperi. Ciò è dettato da un'altra circostanza. Sono convinto che la scuola italiana sia stata una grandissima scuola. Non condivido, anzi mi oppongo alle opere di detrazione che caratterizzano un certo «sfascismo» come gloria nazionale. Abbiamo avuto una scuola superiore, una scuola elementare e una scuola dell'infanzia che hanno una posizione di primissimo piano e grande qualità. Tuttavia il difetto maggiore è stato che quelle acquisizioni di allora sono state sciupate

dalla incapacità di adeguamento, di adattamento e di crescita insieme alla crescita della società e ai cambiamenti che sono intercorsi.

Gli elementi di elasticità di cui l'autonomia è la cornice istituzionale, una forma che coniuga insieme conoscenza specifica e trasversalità dell'organizzazione dell'insegnamento è capace di introdurre all'interno del sistema scuola elementi di flessibilità e autoadattamento che costituiscono la risorsa principale di saper vivere la società di oggi, così rapidamente e dinamicamente in evoluzione.

Ed è così che si coniuga oggi un principio già presente della creazione dello spirito critico dello studente, della capacità, da trasmettere, di apprendere ad apprendere. L'anno accademico prossimo sancirà anche nell'organizzazione universitaria non solo di conoscere la propria disciplina, ma di apprendere ad insegnarla. Questa è una novità che abbiamo introdotto in questi mesi e che si coniuga col disegno generale di una riforma complessiva della scuola. Sarà forse, credo, una scuola così, che giustamente si definisce una scuola aperta, il modo migliore per favorire una ripresa del riconoscimento sociale, di una funzione che un tempo si chiamava una «missione», so bene che gli insegnanti non amano più questa definizione, ed è grande rammarico, prima di tutto per noi e per tutto il corpo insegnante, ma non basta crogiolarsi nell'amarezza di questa perdita, né contemplarla: il modo per riconquistare questa credibilità è una scuola che aggiorna i suoi saperi, che diventa più aperta e che quindi coniuga con la società un rapporto che è un rapporto dinamico, di relazione.

È una novità oggi necessaria perché noi puntiamo alla scolarizzazione di tutti, forse ieri non necessaria per la caratteristica di forte élite sociale che la scuola rappresentava.

Noi presentiamo quindi un documento che innova l'asse fondamentale dei saperi.

A chi è nostalgico (ce ne sono anche nelle cronache di questi giorni), a chi pensa al periodo in cui l'apprendimento linguistico, la ginnastica intellettuale era fondata sulla filologia e sulla lingua e costituiva per un'élite il fondamento della propria preparazione e della capacità di essa di durare, rispondiamo che la scuola ha già abbandonato da tempo questa impostazione perché è una scuola in cui non si impara più a memoria, non si fa l'analisi logica, non ci si esercita a riassumere o ad esprimere, è una scuola nella quale quel tipo di impianto culturale è da tempo sostanzialmente abbandonato. Quel vecchio modo di intendere la scuola oggi non è più tollerato dai ragazzi che vengono investiti da agenzie formative esterne alla scuola e con

L'anno accademico prossimo sancirà non solo la conoscenza della propria disciplina, ma l'apprendere ad insegnarla. Questa novità si coniuga col disegno generale di una riforma complessiva della scuola

maggior capacità di influenza: penso soprattutto alla televisione, ma anche alle varie aggressività di natura sociale che circondano la vita dei nostri ragazzi, creano una condizione di minorità e di rifugio fuori dalla scuola.

Abbiamo bisogno di rendere la scuola competitiva e il modo migliore è farlo attraverso l'acquisizione di più linguaggi e non di uno solo e attraverso la contestualizzazione di questi saperi. Abbiamo bisogno di creare un ponte, non abbandonando la funzione fondamentale del linguaggio letterario e scritto, ma mettendolo dentro una pluralità di linguaggi da un lato e dall'altro, accentuando questo elemento di ponte fra il recupero più ampio di ora della nostra tradizione classica esteso non solo ad una élite che ne ha goduto finora discriminatoriamente, ma esteso a tutti i nostri ragazzi, con impostazioni diverse e intensità diverse, ovviamente, e a questo sull'altra riva del fiume, dove il ponte ci porta, fare una scuola tutta aperta sul futuro, sulle grandi acquisizioni del sapere sulla scienza.

Dobbiamo rendere la scuola competitiva e il modo migliore è farlo attraverso l'acquisizione di più linguaggi e non di uno solo e attraverso la contestualizzazione di questi saperi

Vogliamo estendere la conoscenza della classicità a tutti i gradi scolastici, con una diversa intensità, ma vogliamo anche che la nostra scuola non venga rimproverata domani della sua capacità di incidere sulle conoscenze scientifiche, sulla diffusione e sui fondamenti della cultura scientifica. Ecco perché questo tipo di impianto vuole per l'appunto trovare un equilibrio e una sintesi fra il momento della tradi-

zione che vogliamo valorizzare e il momento di quello a cui volge il nostro paese e l'intera umanità nell'evoluzione costante dei saperi, e quindi una cultura, per i bambini e per i ragazzi che permetta di articolare, collegare, contestualizzare, di globalizzare, insieme alle conoscenze acquisite, le dimensioni del sapere letterario da comporre con equilibrio con altre dimensioni e quindi sempre dentro questo discorso riuscire a rafforzare la qualità della scuola.

Questo progetto culturale si inserisce in alcune misure – faccio riferimento all'esame di maturità – che tendono a rendere più rigorosa la scuola, che tendono ad evitare quell'elemento di grave incertezza derivante da un esame di maturità fondato sulla scelta solo di alcune materie, che tendono a proporre la diligenza, l'impegno, anche attraverso l'indicazione della meta del punto di approdo, come un dato di rigore.

Come proponiamo di muoverci? Ho detto che la decisione sui programmi di ieri e gli obiettivi formativi di oggi spetta al Ministro. È una responsabilità enorme, il Ministro non se la può assumere a cuor leggero, né senza una discussione molto ampia, qualche volta intemperante, come succede, qualche volta pacata e distesa e quindi propositiva. Perciò questo documento, che come ripeto costituisce la griglia dei saperi fondamentali e non la in-

dividuaione disciplinare singola e l'approfondimento singolo, noi lo offriamo alla discussione, oggi, prima di tutto della scuola italiana, dei docenti italiani, degli studenti in età matura, che invitiamo a riunirsi, a discutere in queste prossime settimane per esprimersi su questi contenuti.

Noi confidiamo nella possibilità che questo significhi per il nostro paese un momento creativo, di proposta, di cimento, di discussione culturale e scientifica. La offriamo agli esperti, all'Accademia, alle accademie, alle università, ai luoghi dove si elabora la grande cultura, confidiamo che la discussione si svolga con la necessaria obiettività rispetto all'interesse generale. Non nascondo che ci saranno interessi disciplinari che si manifesteranno, è nelle umane cose, e gli esperti si pronunceranno prevalentemente, temo, sulle loro competenza disciplinari, ma l'interesse di questa fase della discussione sta nella capacità della cultura italiana di tenere salda l'ottica generale dell'insieme dei saperi, avendo presente il bambino e il ragazzo, come destinatari di questa attività e di queste scelte ed il loro interesse generale. Tenendo presente l'equilibrio fra i saperi e gli elementi di trasversalità necessari, con un forte senso di responsabilità scontro la presenza di iniziative disciplinari, è nella vita di ogni giorno, è normale, ma è altrettanto giusto che un ministro chieda che la cultura si pronunzi proprio per l'interesse generale che dobbiamo tutelare con queste misure. Anche perché oggi sottoponiamo alla discussione questa griglia, ma c'è un secondo momento, che vorrei fosse chiaro, che una volta che noi potremmo raccogliere, come ci siamo proposti di fare con gli uffici al Ministero, tutte le proposte, valutarle e giungere ad un momento di sintesi nella quale, ahimè, necessariamente ci saranno delle scelte, non mi tirerò indietro di fronte alla necessità di queste scelte, col suffragio di un impatto così ampio, ma con la necessità alla fine di dover adottare delle decisioni. Spetterà poi alle commissioni specifiche degli esperti di settore delle diverse aree di cui questa griglia si compone, di definire, a seconda dei gradi scolastici, quali sono gli obiettivi formativi precisi, e forse lì è più opportuno che l'esercizio della competenza disciplinare si eserciti, mentre nella prima fase è proprio sull'equilibrio fra le diverse aree che si deve, io spero, esercitare.

Quindi avremmo una discussione, e non soltanto in questa sede di cui ringrazio il presidente, e avremmo la possibilità che questa discussione avvenga, l'abbiamo sollecitata in questi mesi in vari casi, qui spero ci sia una parte propositiva nella discussione, un aiuto, facendosi carico, attraverso la proposta di quei suggerimenti che sono necessari perché il lavoro che abbiamo intrapreso abbia qualche esito.

L'interesse di questa fase della discussione sta nella capacità della cultura italiana di tenere salda l'ottica generale dell'insieme dei saperi, avendo presenti i destinatari di questa attività e di queste scelte ed il loro interesse generale

Vogliamo, alla fine, adottare una decisione. Vogliamo investire il paese, in questo momento, di questo compito fondamentale, anche qui come per l'autonomia il processo è irreversibile, perché dovremmo arrivare a stabilire degli standard, a stabilire degli obiettivi formativi per la scuola di oggi, in autonomia, anche prima del risultato della riforma dei cicli scolastici.

Certo tutto ciò guardando a quello che avviene in Parlamento, perché il paese sconta da troppo tempo l'insuccesso nella riforma della secondaria superiore, l'insuccesso a cui una certa asperità e divisione del paese ha portato, al punto che siamo arrivati nel passato più volte alle soglie dell'approvazione di una legge e poi non ci siamo riusciti, e questo ha portato l'Italia ad essere l'unico paese ad avere soltanto obbligo fino a quattordici anni, ad essere l'unico paese che non ha una disciplina della parità scolastica, ad essere un paese che ha scolarizzato e scolarizza appena la metà dei giovani della leva d'età fino a diciott'anni. Sono dei ritardi gravi, noi siamo molto

determinati a che nella discussione, nell'asperità della stessa, nella difesa delle diverse opinioni, poi si giunga ad una sintesi e ci assumeremo la responsabilità delle nostre decisioni.

Grazie.

L'insuccesso nella riforma della secondaria superiore ha portato l'Italia ad essere l'unico paese ad avere l'obbligo fino a 14 anni, a non avere una disciplina della parità scolastica, a scolarizzare appena la metà dei giovani fino a 18 anni

Ringrazio il Ministro e due parole sull'organizzazione dei lavori.

Il professor Maragliano illustrerà adesso il documento, dopodiché avremo due relazioni del professor Magris e del professor Raimondi, al termine delle quali si aprirà un dibattito, al quale si sono di già iscritte alcune persone e potranno iscriversene altre se lasceranno i nomi ai nostri incaricati, tenendo conto che il tempo, credo per la presenza del Ministro, sia limitato alle 18. Dopodiché io dovrò trarre le conclusioni della discussione che si sarà svolta fino ad allora. Raccomando a tutti la brevità degli interventi per poter consentire al massimo numero di presenti di intervenire.

Grazie. Professor Maragliano a lei la parola.

Roberto Maragliano

Il mio compito, qui, dovrebbe essere di illustrare il documento che oggi viene reso ufficiale.

Impresa non facile. Il testo di cui dovrei parlare è infatti molto conciso, ed aperto a numerose, anche difformi interpretazioni; nessuna di queste può aspirare ad essere la «giusta chiave di lettura», tantomeno quella che

muove da uno dei suoi autori. Se questo documento vuole essere la base per un confronto collettivo, è dunque giusto che ci si misuri con esso in piena libertà, prescindendo da questo o quell'inquadramento.

A questa prima considerazione ne aggiungerei un'altra, che, inevitabilmente, pesa sul compito affidatomi.

Provo ad esprimerla così.

Da tempo ormai siamo abituati a praticare cose (oggetti, pensieri, atteggiamenti) che vanno al di qua e al di là del linguaggio che di volta in volta adottiamo: in altri termini, le parole che usiamo risultano spesso inferiori alle cose che facciamo, o ai moti d'animo che proviamo. Quindi non aspettatevi che vi illustri in forma piana, con parole precise, il senso di questo documento: se non altro perché porto, come tutti voi, il peso di metafore che ritornano continuamente nei nostri discorsi pubblici e che non sempre corrispondono a ciò che siamo, a quanto facciamo, a quel che desideriamo. Insomma, tante delle ottiche che sono

proprie delle nostre abitudini discorsive non ci aiutano ad aprire ma al contrario ci riducono gli spazi dell'argomentazione, non ampliano ma al contrario restringono le dimensioni degli oggetti su cui e con cui riflettiamo. Aspettiamoci dunque che ciò accada anche con questo «oggetto», un documento – è meglio dirlo subito – che fuoriesce dall'ambito

tradizionale della messaggistica ufficiale della scuola, non essendo né un testo di programma, né un testo di legge, né il testo di una circolare.

Ciononostante questo documento, come spesso capita nel nostro mondo, ha già cominciato a circolare e già si è attirato una serie di «chiavi di interpretazione» e di relativi giudizi (fatti di quelle parole e di quegli schemi che, come dicevo, tendono a collocarsi al di sopra e al di sotto delle cose che intendono trattare).

Vorrei cominciare proprio da qui.

Nell'anticipare il senso del documento, il titolo di un quotidiano ha fatto riferimento all'intenzione del ministro Berlinguer di promuovere, con tale iniziativa, il ritorno al latino e al greco. Un altro giornale, invece, ha sostenuto, partendo dallo stesso documento, che il Ministro vorrebbe spostare l'asse della formazione, in modo assai più pronunciato di quanto non si sia fatto fin qui, sul versante della cultura tecnico-scientifica. Chi avrebbe ragione? Tutti e due, forse. O, altro «forse», nessuno dei due.

Effettivamente, leggendo il documento, vi troverete riflesso l'impegno a rilanciare il valore formativo della cultura classica, ma non ci vorrà molto a riconoscere che questo orientamento non è disgiunto da un altro, ugual-

Il documento sui contenuti essenziali della formazione di base fuoriesce dall'ambito tradizionale della messaggistica ufficiale della scuola, non essendo né un testo di programma, né un testo di legge, né il testo di una circolare

mente forte, mirato a concedere un maggiore spessore conoscitivo e critico alla cultura scientifica.

Dunque, i due giornali hanno ugualmente ragione, pur sostenendo cose così diverse?

Lo si può ammettere solo se si accetta che, per un altro verso, le due letture siano parimenti infondate.

Dove starebbe il torto, dunque? Nel tentare una sintesi monodimensionale del documento, nel darne una lettura univoca, come se un testo così complesso, fluido, reticolare, aperto appunto, potesse esser facilmente riducibile ad una sola componente, dotata di priorità e supremazia su tutte le altre. Così non è.

Ma questo è proprio il problema al quale mi riferivo prima, quando ponevo un interrogativo sulla non corrispondenza tra il linguaggio e le cose, tra le metafore che adottiamo e i campi che pratichiamo.

Non saprei dire quale sia la metafora migliore per definire il lavoro che,

collettivamente, vorremmo sviluppare nei prossimi mesi proprio a partire da questo documento. Per non lasciarvi completamente sprovvisti di ancoraggi, provo comunque a misurarmi con un ambito metaforico, quello della tessitura (che, c'è bisogno di ricordarlo?, fa da sfondo semantico ad un concetto e ad una pratica avanzata di «testo»).

Vogliamo lavorare, tutti assieme,

ad un nuovo tessuto culturale per la nostra scuola di base: questo è uno dei significati dell'impresa che si lega al documento di cui stiamo parlando.

Per alcuni aspetti, la metafora del tessuto funziona abbastanza bene, ma certo non dà il senso della mobilità di quanto si andrà costruendo, delle procedure attraverso le quali si darà vita, è ciò che mi auguro, ad un oggetto a sua volta caratterizzato da mobilità e movimento. Per questo non va perfettamente bene.

Prendiamola dunque per quel che serve, per la sua parte positiva.

Effettivamente ci troviamo impegnati a intrecciare un tessuto di tipo nuovo. Qui, con questo documento, ancora stiamo a ragionare attorno al suo telaio: trovato un accordo sul telaio (fuori di metafora: sull'intelaiatura concettuale di questo nuovo spazio formativo), dovremo lavorare tutti assieme a configurare il tessuto su cui si andranno successivamente a collocare le trame dei programmi didattici, degli standard di formazione, dei prodotti editoriali, delle iniziative autonome delle scuole, etc.

Il problema sta nel fatto che questi disegni, per funzionare, dovranno essere caratterizzati da un elevato tasso di mobilità. In questo e per questo la metafora del tessuto presenta dei limiti invalicabili, che le vengono anche

Vogliamo lavorare al tessuto culturale nuovo su cui si andranno a collocare le trame dei programmi didattici, degli standard di formazione, dei prodotti editoriali, delle iniziative autonome delle scuole

da quanto, nella nostra cultura scolastica, la fa perfettamente coerente con la logica dei testi chiusi (testi amministrativi, come i programmi e le circolari; testi didattici, come i libri), cioè di documenti caratterizzati da oggettività, sistematicità, autorevolezza, etc.

Perché non provare un'altra soluzione?

Prendo allora la metafora della «rete»: affascinante, pertinente, ma anche pericolosa. Se la faccio mia, qui, prevedo che domani i giornali la tradurranno in «promozione» del tema Internet; se parlo di conoscenza di tipo ipertestuale, domani qualcuno sosterrà che qui è stato detto che a scuola bisogna fare ipertesti; e così via. Non si esce da queste insidie, se non con un salto di qualità nel e del confronto.

Per ora mi basta sostenere, e sottolineare, che un'espressione come «rete» va assunta per il suo alto valore metaforico.

Dunque, questo documento è un primo nodo (primo in senso cronologico) di una rete che dovremmo tessere assieme: non ne è il centro nemmeno adesso (se non altro perché i giornali hanno dato il via all'esercizio ermeneutico) e non potrà esserne il centro un domani. È semplicemente il primo nodo, in termini temporali. Tantissimi altri, io spero, si aggiungeranno, si collegheranno ad esso e solo alla fine, concluso il confronto, potremo dire se avremo dato sostanza (e vita) ad un tessuto.

Questo documento è un primo nodo – in termini temporali – di una rete che dovremo tessere assieme. Tantissimi altri si aggiungeranno, si collegheranno ad esso e solo alla fine potremo dire se abbiamo dato vita ad un tessuto

Operiamo, dunque, in una dimensione di rete e forse è proprio per questa ragione che i due giornali di cui ho parlato prima hanno contemporaneamente ragione, perché la rete può presentare non uno, ma più centri: dipende da come la si usa, da come la si intreccia.

Quella alla quale mi richiamo, con queste considerazioni preliminari, è dunque un'epistemologia della complessità, assai diversa dall'epistemologia della linearità, della gerarchia, del principio di autorità. Riuscirà la nostra scuola, almeno per una sua parte, a far suo questo approccio, oppure ci troveremo subito invischiati nell'altra logica, a contestare o condividere (cioè a non far muovere) un testo assunto come «documento ufficiale»? Vedremo.

Non chiedetemi però come potrà materializzarsi questa tessitura collaborativa, questo esercizio di pedagogia collettiva. Non chiedetemi che parte vi dovrà avere il Ministero. Se lo fate, mi toccherà rispondervi che dipenderà da voi, e da noi tutti, quindi dall'intelligenza che saremo capaci di riversare in questa operazione, dalla nostra propensione a mettere in discussione abitudini elaborative e discorsive contrarie a quelle che vengono qui sollecitate, attraverso la proposta di un testo programmaticamente aperto.

Quello che sto tentando di fare è un discorso nuovo per una parte non marginale della nostra scuola. Ma non lo è per zone assai estese della nostra società, sempre più abituata a misurarsi con la dialettica tra globalismo e localismo, e con forme di pensiero aggregativo, connettivo, mobile, in una parola «aperto». Così cresce, oggi, la consapevolezza collettiva in ordine ai grossi problemi di natura etica, politica, civile. Così dovrebbe, io credo, crescere la nostra consapevolezza in ordine ai problemi della riproduzione sociale dei saperi e al ruolo che al suo interno potrebbe giocare la scuola (una scuola resa sempre più autonoma, ricordiamolo). Questo tipo di atteggiamento mentale, questa forma di conoscenza, certamente non si è ancora affermata in modo massiccio in campo pedagogico. Qui la scuola è ancora vista e pensata come luogo delle certezze, dei principi incontrovertibili, dei «testi». Un po' meno (ma non tanto!) ciò avviene a livello di università; ma è indubbio che questa forma di pensiero già alberga nel modo di essere e di

agire delle nuove generazioni, nelle loro culture di tipo orizzontale (senza spessore, come direbbe una pedagogia di tipo testuale; aperta, come potrebbe sostenere una pedagogia di tipo ipertestuale: ipertestuale, voglio ripeterlo, in senso metaforico!), così come è indubbio che su questa risorsa concettuale si gioca molta della fortuna del mercato delle merci e di quello dei media.

Non prendete questo documento come un elenco di discipline e di oggetti «pesanti», ma leggetelo come una rete di suggerimenti. Proiettatevi dentro ad esso ricercandovi e ritrovandovi degli oggetti «pensanti»

Insomma, questo documento leggetelo come una rete di suggerimenti, vedeteci la «grana» di un tessuto in via di definizione. Non prendetelo come un elenco di discipline e di oggetti «pesanti». Proiettatevi dentro ad esso ricercandoci e ritrovandoci degli oggetti «pensanti». E pensatelo anche voi, fatevelo vostro interrogandovi contemporaneamente su quanto la nostra società sta investendo sul terreno dei saperi. Al di fuori, direi addirittura contro ogni logica particolare.

Questa è l'unica precauzione che vi chiedo di adottare: escludere provvisoriamente dal vostro orizzonte concetti e oggetti pesanti come «programma», «curricolo», «disciplina», «materia», etc. (il che, spesso, equivale al «mio programma, la «mia» disciplina, etc); e trovare quel che di nuovo, di concettualmente denso, c'è nella scelta di far centro attorno al tema dei saperi.

È un termine, questo del «sapere», che presenta un'ampia estensione semantica, e che rimanda non solo alle conoscenze propriamente dette, quelle grammaticalizzate e provvisoriamente fissate dalle cosiddette discipline, ma anche a modalità di azione e di esistenza (saper fare, saper essere) strettamente connesse e integrate con tali conoscenze. Non è un caso che questo termine, di provenienza francese, risulti intraducibile in lingua inglese

(lo dico a chi, rimproverando al ministro Berlinguer di indulgere ai modelli dell'americanismo pedagogico, proietta sull'esterno i suoi fantasmi interiori). Rivendichiamolo dunque come nostro, italiano ed europeo, il discorso dei saperi, come espressione di un patrimonio culturale che la tradizione che ci appartiene mette a nostra disposizione, rinnovandolo incessantemente, non solo attraverso l'azione scolastica ma anche attraverso il «tessuto» (appunto!) della vita civile e della vita vissuta che ci è proprio. Si tratta, dunque, di «pensare alla grande», tenendo sullo sfondo, al di là della formazione scolastica, l'investimento globale che la società della conoscenza oggi fa sulle identità (dei singoli, dei gruppi). Sia chiaro: nella scuola alla quale pensiamo (e alla quale allude il documento) non dovrà esserci tutto, ma ci dovrà essere tutta la densità di una civiltà caratterizzata dal retaggio di tre millenni di cultura urbana.

Questo documento, come è già stato detto, è figlio di un altro, vale a dire il complesso delle elaborazioni prodotte dalla commissione cosiddetta dei saggi, quella che ha operato nei primi mesi dell'anno passato.

Allora, il Ministro chiese molto, e ottenne (se mi permettete) non poco. Ho ben presente la lettera di convocazione, nella quale erano indicati i compiti: sorprese molti dei quarantaquattro saggi, sembrava un po' folle, e non erano in pochi, al

primo incontro, a chiedersi «che cosa si vuole da noi?». Sono andato a riprenderla, quella lettera, e non è stato difficile recuperarla, visto che come tutta la documentazione dei saggi sta in Internet dal giorno stesso in cui si sono chiusi i lavori della commissione, e circola in forma stampata da pochi mesi dopo.

Esordiva con una dichiarazione che, a mio avviso, non ha perso di attualità, anzi ne ha acquisito una dose maggiore, proprio in ragione del lavoro fatto.

La nostra scuola, vi si afferma, sta vivendo una crisi d'identità. Ci si potrebbe fermare già qui. Questa, a mio avviso, dovrebbe essere la mossa preliminare a qualunque tipo di considerazione sulle prospettive della formazione scolastica. Vogliamo riconoscere, allora, che stiamo vivendo una crisi di identità, dell'essere e del fare scuola, di portata epocale? Vogliamo, non lo diceva il Ministro ma lo aggiungo io, far sì che la crisi rappresenti un momento di crescita? Il bambino che diventa ragazzo e poi adulto lo fa attraversando delle crisi di crescita; una scuola che si evolve, che si ammodernava, che si trasforma, potrebbe (auspichiamo), dovrebbe (vogliamo) vivere una crisi di crescita.

Nella scuola alla quale pensiamo (e alla quale allude il documento) non dovrà esserci tutto, ma ci dovrà essere tutta la densità di una civiltà caratterizzata dal retaggio di tre millenni di cultura urbana

Quella che taluni lamentano, a proposito della nostra scuola, è vista invece come una crisi involutiva; la crisi di identità, a loro avviso, troverebbe la causa nel fatto che è stata smarrita la giusta via.

Diversamente argomentava la lettera del Ministro.

Da dove nascerebbe la crisi? Dallo svuotarsi dell'enciclopedia culturale messa a punto da Gentile, che è stata variamente aggiornata, ma mai è stata messa in aperta discussione nei suoi elementi fondamentali, mai è stata ridisegnata: questa enciclopedia mostra con grande evidenza le sue incongruenze rispetto agli orizzonti culturali e sociali del presente, ha quindi perso di senso soprattutto per i movimenti avvenuti al di fuori del recinto scolastico.

Dopo questo esordio, viene la serie dei compiti, che una parte della commissione ha svolto a casa e un'altra ha affrontato collegialmente, nelle lunghe riunioni documentate nell'Ipertesto e nella versione a stampa delle attività della commissione.

Si deve provare a definire i «fondamentali» – in termini di conoscenze, abilità, competenze, sensibilità, quindi anche valori – per la formazione scolastica di giovani destinati a vivere dentro una società ad un tempo locale e planetaria

Ma eccolo, il compito più impegnativo, quello che riassume tutti gli altri: provare a definire i «fondamentali» (in termini di conoscenze, abilità, competenze, sensibilità quindi anche valori) per la formazione scolastica di bambini e giovani destinati a vivere dentro una società plurale e instabile, ad un tempo locale e planetaria.

Non sono espressioni leggere, queste, che possano essere eluse: come far scuola, si intende chiedere, dentro una società sempre più aperta e complessa?

La commissione poteva anche dire di no, che questa impresa è impossibile. Non l'ha fatto, ha preferito misurarsi con la provocazione. E adesso tutti noi non possiamo non partire dal modo con cui è stata accolta quella sfida, dalla elaborazione che ne è scaturita. Ci si chiede adesso di aggiornare, specificare, convalidare, integrare, anche criticare e modificare: tutte operazioni legittime. Ma non possiamo prescindere da quell'orizzonte, da quella domanda: che cosa e come insegnare dentro ad una società plurale, mobile, deterritorializzata?

Dateci degli ordini di priorità, chiede ancora il Ministro attraverso la lettera del dicembre 1996, per una formazione che sappia rapportarsi ad uno spazio antropologico caratterizzato da molteplicità di linguaggi e dilatazione del sapere. La scuola è chiusa, è un recinto chiuso, ha un tempo definito. Questo non può essere negato, anche se spesso viene eluso. Dunque, come potrà la nostra scuola interiorizzare un sapere che si dilata a dismisura, non è più stabile, anzi trova una nuova ricchezza nella sua propensione al movimento (le zone più interessanti del sapere sono, oggi, quelle di frontiera)?

E poi, non finisce qui l'elenco dei compiti, come evitare che il riferimento al presente sia vissuto come una banale aggiunta di programma, un capitolo in più del manuale di storia, ma sia accolto invece come uno dei paradigmi con cui misurarsi, l'ambiente concettuale entro il quale elaboriamo conoscenza, costruiamo identità, pattuiamo regole di vita? Come uscire, verrebbe da aggiungere, dalla sterile riproposizione del confronto fra antichi e moderni?

Bene, questo è quanto è stato chiesto alla commissione madre. Non so se essa ha fatto bene i suoi compiti, non spetta a me dirlo. So che adesso siamo impegnati ad aprire una fase nuova, più specifica.

La commissione figlia ha avuto infatti un compito più limitato. Come figlia comunque ha ricevuto i geni della madre e quindi non poteva completamente e totalmente ignorare, anzi doveva far suoi gli elementi fondamentali di quella elaborazione: però il compito affidatole si presentava come più semplice, più delimitato. Ci è stato chiesto, infatti, di misurarci con l'ipotesi dei dieci anni di una auspicata formazione obbligatoria, e questo già scompagina le nostre abitudini concettuali e linguistiche: non elementare + media + biennio, ma dieci anni intesi unitariamente come «base» formativa, itinerario omogeneo per chi lo percorre, comunque vadano le cose, qualunque sia la struttura istituzionale di riferimento.

Ci siamo misurati con l'ipotesi dei dieci anni di una auspicata formazione obbligatoria, dieci anni intesi unitariamente come «base» formativa, itinerario omogeneo per chi lo percorre, qualunque sia la struttura istituzionale di riferimento

E ci è stato suggerito di approntare un documento più compatto di quello che ha sancito la conclusione delle attività della commissione madre: poche paginette aperte, ricche di problematizzazione, non sottoposte né sottoponibili ai ricatti incrociati dei difensori delle diverse logiche disciplinari.

È questo l'aspetto «filosofico» (di filosofia generale della scuola) che più mi preme mettere in evidenza: il fatto che ci è stato proposto (e abbiamo accettato) di «far quadrato» attorno alla formazione di base, di limitarci a questo compito. È il caso di dirlo: in questa semplice indicazione opera una radicale trasformazione dei modi più correnti, ancora più diffusi, di ragionare di scuola. Di solito, nelle nostre discussioni, partiamo da quello che fin qui è stato inteso non solo come vertice ma come centro gravitazionale dell'intero sistema, vale a dire la scuola liceale. In questo portiamo ancora il retaggio di una visione aristocratica della formazione scolastica: il liceo al centro, le altre scuole, parallele o precedenti, condizionate nel bene e nel male dalle scelte di sapere che caratterizzano quel centro. Anche i saggi, nelle prime battute del loro confronto, si sono trovati a fare i conti con questo «pregiudizio». Ma poi, almeno mi sembra, sono riusciti a liberarsene. Forse che la scuola liceale ha perso di importanza? Nessuno ardirebbe sostenerlo. Al contrario, la sua identità, noi pen-

siamo, dovrebbe esser ribadita da una formazione precedente più solida, densa, anche mondana (vale a dire più aperta ai «rumori» del mondo). È la base a condizionare il vertice, molto più di quanto questo non condizioni quella; se non altro per la semplice considerazione ragionieristica (che non poteva essere di Gentile) che la base garantirà più di due terzi della formazione di ciascun individuo. È lì insomma che si decide molto, se non tutto. Ed è su questo terreno che, inizialmente, dobbiamo convogliare le nostre elaborazioni.

Non so se risulta sufficientemente chiaro nel documento che viene proposto alla discussione: si tratta finalmente di considerare la formazione di base come centro gravitazionale dell'intero sistema scuola. Niente di più e niente di meno.

Quindi si tratta di liberare la scuola della formazione obbligatoria da quel carattere di esperienza preparatoria e di alleggerirla di quel residuo di spazio preliminare alla scolarizzazione successiva su cui ancora poggiano, come di-

La scuola della formazione obbligatoria va liberata da quel carattere di esperienza preparatoria e alleggerita di quel residuo di spazio preliminare alla scolarizzazione successiva su cui ancora poggiano molte delle più diffuse considerazioni di pedagogia spontanea

re?, molte delle più diffuse considerazioni di pedagogia spontanea (e non solo). Ecco in che cosa consiste questa rivoluzione di prospettiva.

Non poteva non venirne un documento aperto. Ma aperto a che cosa? Alla discussione, che mi auguro pertinente e serrata, e spero non confinata solo agli addetti ai lavori, e tantomeno ai rappresentanti ufficiali delle varie discipline in gioco.

Facciamo dunque in modo che non ci si confronti solo fra omogenei (i matematici con i matematici, i linguisti con i linguisti, per intenderci), ma che questa diventi un'occasione di incontro e collaborazione tra esponenti di aree e culture diverse. Se questo non avviene, troppo verrà lasciato nelle mani di chi dovrà comunque decidere. Come è stato apertamente detto anche dal ministro Berlinguer, la partita attuale non riguarda la stesura di programmi (che comunque, dopo, dovranno venire), ma la messa a punto dell'intelaiatura epistemologica che li dovrà reggere. Dipenderà da noi, dalla qualità della nostra discussione, se questa intelaiatura rimanderà ad una confederazione di materie chiuse o a un tessuto culturale capace di connettere raggruppamenti disciplinari mobili e aperti.

Spero proprio che lo sforzo al quale siamo chiamati consenta di approdare a risultati tangibili e importanti. Ci conforta il sapere che, in questo tipo di impresa, non siamo soli. Proprio in questi giorni, in Francia, Edgar Morin è impegnato nel governo di una riflessione collettiva sul rapporto fra riforma dell'educazione e riforma del pensiero. Quali saperi insegnare nei licei? si chiedono i colleghi di oltr'Alpe. Di quali saperi dotare la formazione di base? ci chiediamo noi. La prospettiva, come ognuno potrà capire, è co-

mune, anche in vista dell'edificazione di una cultura scolastica che rifletta e garantisca elementi di un patrimonio europeo. In questa prospettiva, mi piace recuperare una frase del documento di base preparato da Morin in vista delle Giornate Tematiche su «Quali saperi insegnare nei licei»: quella in cui si afferma che obiettivo generale dell'impresa formativa è di dare ai giovani una cultura che permetta loro di «articolare, collegare, contestualizzare, cioè situarsi in un contesto e, se possibile, globalizzare, dando la forma di un insieme alle conoscenze acquisite».

Questa espressione delinea bene, a mio avviso, l'orizzonte epistemologico entro il quale collocare l'azione culturale della scuola del prossimo futuro. Ma prospetta anche il senso del confronto al quale siamo chiamati: noi per primi dovremo imparare ad articolare, collegare, contestualizzarci, situarci nei contesti, se possibile globalizzare dando la forma di un insieme alle conoscenze che via via saremo capaci di acquisire e metabolizzare. La mia personale impressione è che la commissione madre non si sia sottratta a questo impegno, abbia giocato la partita. I risultati saranno pure discutibili, ed è bene che continuino ad essere discussi. Lo stesso, io credo, ha fatto il mini-gruppo di saggi che ha approntato il documento che oggi viene presentato: sei persone di provenienza e di orientamento assai diversi hanno messo a punto un «testo di convergenza», perfettibile, certo, ma, mi consentite di dirlo?, onestamente coerente con il compito richiesto, quello cioè di definire un reticolo.

Ora spetta a tutti noi ampliare lo spazio e addensare le maglie di questa rete embrionale.

Grazie. La parola al professor Magris.

Claudio Magris

Non è un vezzo retorico se io ringrazio veramente per questa possibilità che ho di intervenire qui, perché una riforma dell'istruzione e questa Accademia sono oggettivamente delle realtà assai rilevanti, e a questo si unisce ovviamente un certo imbarazzo, in particolare per uno come me che si è nutrito soprattutto di quella cultura centro-europea che ha insegnato anzitutto l'ironia, ha insegnato anzitutto a dubitare di avere qualche cosa da dire, di saperla lunga e quindi non mi è facilissimo prendere la parola.

Obiettivo generale dell'impresa formativa è di dare ai giovani una cultura che permetta loro di «articolare, collegare, contestualizzare e, se possibile, globalizzare, dando la forma di un insieme alle conoscenze acquisite»

Biagio Marin, il poeta di Grado che per me è stato un fraterno e paterno amico, si arrabbiava quando, passeggiando con me sul Carso, si accorgeva che non sapevo riconoscere il canto di un merlo o ignoravo il nome di tante piante. «Ma allora cosa sai, disgraziato, mi diceva, se non sai neanche questo». Io avevo fatto il liceo nel quale la riforma Gentile aveva umiliato le scienze della natura, mentre lui – irredentista e volontario della Grande guerra – aveva frequentato il liceo austriaco, saldamente fondato sulla conoscenza della realtà che ricade sotto i sensi.

Allievo di Gentile, Marin, nonostante quelle sfuriate, venerava il filosofo e rispettava la sua riforma, cui va comunque riconosciuto, anche da chi giustamente depreca i danni da essa recati all'educazione scientifica, un profondo spessore, sottolineato di recente dal ministro Berlinguer. Essa ha avuto almeno la nettezza di una scelta precisa, che implica sempre rinunce, esclusioni e dissensi: non è stata né ha voluto essere un pongo modellabile a piacere. Come ricorda il recente documento sui *Contenuti essenziali per la formazione di base*, cultura significa pure sapere e accettare che ogni progetto «inevitabilmente scontenterà qualcuno», mentre troppo spesso – anche, ma non solo in campo scolastico – c'è stata e sembra ci sia la tendenza a perseguire un indefinito e malleabile qualcosa più il suo contrario fratto due.

Come ricorda il recente documento sui Contenuti essenziali per la formazione di base, cultura significa sapere e accettare che ogni progetto inevitabilmente scontenterà qualcuno

Mi è stato chiesto di parlare su un tema che suona più o meno così: con quale cultura andare in Europa? Non è facile, anche perché sappiamo cos'è la fisica dei solidi o la poesia trobadorica, ma non sappiamo bene cosa sia la cultura o meglio crediamo di saperlo finché non ce lo chiedono, come accadeva a Sant'Agostino col tempo. Il modo in cui si ride o non si ride di una cosa, ad esempio, rivela inesorabilmente la cultura o l'incultura di una persona, ma è difficile spiegarlo e ancora di più insegnarlo.

Cultura è un terreno che è intessuto di cognizioni ma insieme le precede, un orizzonte che le avvolge e dà loro senso. Come si può costruire un orizzonte? I documenti ministeriali sottolineano spesso il momento formativo del confronto, della discussione, elementi essenziali di libertà e di crescita nella libertà. Le idee esistono per essere discusse senza soggezione; anche la realtà fisica è là per essere messa in dubbio e rovesciata, come il sole che sembra girare intorno alla terra. È tuttavia necessario distinguere questa fondamentale libertà critica dalla diffusa e imperversante retorica che esorta ciascuno a dire con supponenza la propria opinione senza preoccuparsi dell'oggetto. Una volta, in quarta ginnasio, un bizzarro insegnante di tedesco mi interrogò sui rapporti tra il *Faust* di Goethe e la Rivoluzione france-

se. Forse non senza un pizzico della saccenteria dello scolaro bravino, ho iniziato a rispondere con le parole «Ecco, io penso...» – «Cosa vuoi pensare tu, miserabile! – m'interruppe il professore – impara e ripetilo!». Poi, rivolto alla classe, tenne una breve lezione sulla drammatica contraddizione che vedeva la Germania vivere a quell'epoca una grande stagione poetico-filosofica ma rimanere arretrata sul piano politico-civile, in una scissione che sarebbe stata foriera di tante future tragedie per la Germania stessa, l'Europa ed il mondo. «E su tutto questo – concluse – Magris pensa e sarà magari anche tanto gentile da comunicarci i frutti del suo pensiero. Intanto, nomi e date, prima di dire la tua!».

Quell'insegnante non voleva certo educarci alla passività, bensì all'autentica originalità personale, facendoci capire che essa consiste nella creativa attenzione rivolta all'oggetto piuttosto che ai propri fegatini. Credo ci sia bisogno che anche la scuola educi all'umiltà, all'ironia e all'autoironia, per contrastare la diffusa incultura della supponenza, che induce a blaterare anziché a studiare e spinge i giornali a trascurare i fatti per riportare (vacue) opinioni sui fatti.

Della cultura dell'opinione fa parte pure l'enfatica polemica contro la scuola nozionistica, ovvia se sottolinea il primato dell'esperienza reale rispetto all'acquisizione meccanica di un cumulo di dati, ma bolsamente retorica se persegue il mito della conoscenza diretta, sì da considerare quasi un segno di creatività l'ignoranza di nozioni. Qualche mese fa, molti giornali riportavano la notizia – non so quanto fondata – secondo la quale numerosi sacerdoti anglicani non saprebbero bene quali siano i dieci comandamenti, e la commentavano con un tono di stima e simpatia, come se quest'ignoranza bastasse ad attestare un più profondo slancio evangelico. Se non è certo sufficiente sapere dov'è l'esofago per essere un bravo medico, è ridicolo supporre che basti non conoscere le basi del proprio mestiere per trascendere la sua meccanica routine. La nostra cultura, radicata in un'epoca altamente razionalizzata e tecnologica, è ossessionata dalla paura di perdere la spontaneità e la freschezza, che in realtà vengono messe tanto più in pericolo quanto più s'incoraggia il pregiudizio secondo il quale l'*esprit de géometrie*, il rigore concettuale, tarperebbe l'*esprit de finesse*, la spiritualità e l'anima.

Nulla può sostituire la conoscenza o la lettura diretta, ma sarebbe ridicolo rinunciare a quegli strumenti didattici che ci fanno capire, amare e integrare nel nostro vissuto anche i libri che non abbiamo letto e che sono ovviamente la maggior parte. Quegli studenti d'italianistica, provenienti da

C'è bisogno che anche la scuola educi all'umiltà, all'ironia e all'autoironia, per contrastare la diffusa incultura della supponenza, che induce a blaterare anziché a studiare

università e *colleges* prestigiosi, che hanno letto Petrarca e Pasolini, ottima cosa, e non hanno mai sentito parlare di Ariosto e di Manzoni, sono l'esempio di come non si deve studiare ed insegnare.

Il citato documento sottolinea, fin dalle prime righe, l'esigenza di definire non solo saperi, ma anche valori umani. Non credo sia sensato contrapporre i valori ai bisogni, né lamentarsi, come si sente, della moneta priva di anima. Lo spirito – qualsiasi cosa intendiamo con questo termine – non è un'antitesi dell'economia: lo spirito, che indirizza la vita e l'agire secondo valori assunti come fondamentali, è autentico solo se si traduce in modo di essere e di operare, se dunque diventa pure un modo di considerare e di praticare l'economia.

Necessaria è la rivendicazione dei valori e della loro esigenza contro la tendenza a considerare la vita quasi solo in termini di utilità ed efficienza, tendenza che alligna dovunque, fra i letterati certo non meno che fra i

manager. La base della cultura europea è in primo luogo la consapevolezza e la difesa del principio di valore, di quell'esigenza di valori universali minacciata sia dal livellamento delle diversità sia dalla loro selvaggia atomizzazione. Le «non scritte leggi degli dèi» cui si appella Antigone, ossia i comandamenti morali che – a differenza di quelli storicamente e socialmente condi-

Mai come oggi la scuola ha avuto un compito così alto ed arduo, quello di creare le premesse affinché una comunità sempre più fluttuante ed eterogenea possa riconoscersi in un quantum di indiscutibile universalismo

zionati – si considerano come degli assoluti che non possono essere violati a nessun prezzo, sono il fondamento della civiltà europea che, in questo senso, non è solo europea e chiama a giudizio anche le malefatte d'Europa. I crescenti contatti fra popoli e culture diverse costituiscono un arricchimento vitale, ma potranno creare situazioni difficili, nelle quali la scelta fra il doveroso relativismo culturale e l'affermazione di valori irrinunciabili potrà porsi drammaticamente. Molte diversità – di usi, costumanze, tradizioni, anche valori – possono e devono essere superate, contro ogni stolidità chiusura, in un dialogo fraterno. Ma possono verificarsi situazioni in cui culture, gruppi, individui sentano come valori irrinunciabili ciò che ad altri appare inaccettabile e disumano. Mai come oggi, nella società multiculturale che avanza, la scuola ha avuto un compito così alto ed arduo, quello di fornire strumenti e creare le premesse affinché una comunità sempre più fluttuante ed eterogenea – plurale ed instabile, l'ha definita poco fa Roberto Maragliano – possa riconoscersi in un minimo, in un *quantum* di irrinunciabile e indiscutibile universalismo.

Tutto ciò implica la capacità di unire spirito di dialogo e gerarchia di valori, distinguendo la libertà dall'indifferenziata equiparazione di ogni cosa

con qualsiasi altra in una specie di bazar indifferenziato, in cui un universale principio di scambio pone tutto sullo stesso piano, come se ad esempio Kant e le messe nere fossero egualmente degni di nota o come se la solidarietà e il razzismo fossero degli *optional*, affiancati nella vetrina o nella mente al pari delle opinioni sui giornali. Non è certo con un dogmatismo di nessun genere che si può affrontare questa omogeneizzazione gelatinosa che fa scomparire le diversità e le individualità, bensì con un'umile, accanita, ironica ricerca. Non è il falsamente grande a essere grande; le pagine di Sterne sui nasi dicono sul bislacco destino dell'uomo molto di più di intere biblioteche filosofiche. Ma la scuola, anziché rincorrere diligentemente tutto, dovrebbe insegnare anche a lasciar cadere nel cestino, a non dare importanza a tante cose che, dice un detto viennese, non meritano neppure d'essere ignorate, perché già ignorarle è troppo.

Questa ironica e riottosa capacità di giudizio ossia di libertà è legata a quella capacità di esprimersi, parlare e scrivere, che il documento definisce «oggi largamente compromesse». Compromesse non tanto da analfabetismo, quanto da pseudo-cultura. Poche ore fa, nell'aereo che mi portava da Trieste a Roma, il pilota, anziché invitare a spegnere i telefonini, ha detto: «Meglio evitare problematiche da cellulare». Il linguaggio è fatale. Molte mascalzonate si commettono e si subiscono quando si pasticcia il linguaggio e si mette il soggetto all'accusativo o il complemento oggetto al nominativo, ingarbugliando le carte e scambiando i ruoli tra vittime e colpevoli, in una truffaldina ammicchiata di concetti e sentimenti. Naturalmente la creatività poetica ma anche quotidiana richiede trasgressioni alla norma, che sono ben diverse dalla sua ignoranza e ancora di più da quella confusa e macchinosa pappa asintattica e alogica che spesso imperversa e di cui si rendono colpevoli soprattutto coloro che presumono – e ne sono spesso formalmente autorizzati dalla loro professione e posizione – di poter distribuire e insegnare la cultura, di svolgere un ruolo intellettuale, molto di più di quanto se ne rendano colpevoli i semplici fruitori e utenti, come si suol dire.

Raramente si sentono per strada, al caffè o in autobus, sgrammaticature linguistiche e concettuali come quelle che si ascoltano da molti podi e tribune. Mi ha colpito, e ne ho scritto, che quando, poche settimane fa, l'aereo ha colpito la funivia del Cermis, il cosiddetto uomo della strada non si è sognato di chiedersi, come hanno fatto seriamente per tre giorni commentatori, analisti e giornalisti, se l'aereo volava o no a bassa quota, perché capi-

Occorre avere la capacità di unire spirito di dialogo e gerarchia di valori, distinguendo la libertà dall'indifferenziata equiparazione di ogni cosa con qualsiasi altra in una specie di bazar indifferenziato

va benissimo che se un aereo colpisce una funivia è difficile che sia questa a fare un balzo in alto e a colpirla, mentre segue la sua rotta. Nell'epoca della cultura di massa, che costituisce un grande progresso generale, non sono le masse a difettare di cultura, quanto molte pseudo-*élites*, che danno il tono al clima culturale e fanno sì che ciò che trent'anni fa si leggeva gradevolmente dal barbiere, amori e pene di teste più o meno coronate, diventi oggetto di dibattiti filosofici e corsi universitari.

Persone che appartengono all'*establishment* culturale rivelano spesso, pubblicamente, paurose ignoranze delle basi, dei punti di riferimento essenziali della nostra civiltà e della nostra vita, di ciò che dev'essere ovvio sapere. È sintomatico che in un recente film americano di discreta fattura, *Seven*, un poliziotto, a Chicago, si convince che per scoprire un assassino deve leggere la *Divina Commedia* e se la va a procurare in strane ammuffite biblioteche come se fosse un misterioso manoscritto perduto, ignorando evidentemente di poterlo trovare in edizioni tascabili in qualsiasi *bookshop*. Non è il caso di esagerare con queste preoccupazioni, perché si tratta di un piccolo prezzo pagato al grande processo di rimescolamento generale di barriere, che è stato un grande progresso e può esserlo ancora. Ma è un prezzo che sembra farsi esoso.

Nell'epoca della cultura di massa, che costituisce un grande progresso generale, non sono le masse a difettare di cultura, quanto molte pseudo-élites, che danno il tono al clima culturale

Da questo punto di vista, non è opportuno farsi sedurre dal mito di un'autonomia, specie universitaria, spesso malintesa, che il recente documento sembra opportunamente rivedere. Una corretta autonomia può essere solo la duttile articolazione, attenta alle esigenze peculiari della situazione, di una comune concezione basilare. L'enfasi di un'autonomia selvaggia, in nome del territorio, può condurre a disastri. A questi ultimi sono più esposte le discipline umanistiche e le scienze umane, a causa di quella loro imprevedibile ambivalenza che è la loro grandezza ma può diventare la loro parodia. Sembra difficile laurearsi in medicina conoscendo solo la – certo benemerita – agopuntura, mentre è più facilmente ipotizzabile un italianista che, in nome del territorio, abbia letto *El moroso de la nona* del buon Giacinto Gallina e non la *Divina Commedia*.

La scuola deve dare molto, ma non tutto, secondo pericolose concezioni totalizzanti che pasticciano cattivo assistenzialismo e pacchiano mercato. Devono essere potenziati e garantiti i servizi cui gli studenti d'ogni ordine e grado hanno diritto, servizi che, specie nel caso dell'Università, sono stati talora disattesi in modo anche intollerabile, che deve cessare a ogni costo, affinché siano assicurati realmente i diritti degli studen-

La scuola deve dare molto, ma non tutto, secondo pericolose concezioni totalizzanti che pasticciano cattivo assistenzialismo e pacchiano mercato. Devono essere potenziati e garantiti i servizi cui gli studenti d'ogni ordine e grado hanno diritto, servizi che, specie nel caso dell'Università, sono stati talora disattesi in modo anche intollerabile, che deve cessare a ogni costo, affinché siano assicurati realmente i diritti degli studen-

ti. Studenti e non clienti, come si sente dire, giacché un cliente che chiede lo zucchero sul prosciutto può essere sconsigliato ma dev'essere alla fine accontentato, mentre se lo studente all'esame di anatomia vuol mettere il cuore a destra le cose stanno diversamente. È giusto discutere a scuola anche il romanzo uscito un giorno prima, ma dovrebbe venire in mente che, se si è stati educati a leggere, si può anche, almeno a partire da una certa età, leggersele da soli. Non è detto che tutte le cose importanti che esistono fuori della scuola debbano venire fagocitate da essa come da un'Istituzione Totale e diventare materia d'insegnamento; saper baciare è più importante che conoscere la letteratura tedesca, ma non è detto richieda percorsi didattici, docenti, voti e corsi di recupero. La scuola non è una mucca da cui sgorgano tutti i tipi di latte; se ci sono i profilattici, c'è da augurarsi che nessun collettivo o consiglio di classe chieda che gli utenti vengano aiutati a indossarli. A scuola si va anche per far festa e chiasso, per copiare, ogni tanto per marinarla e forse in questo modo si impara ad amarla e ad amare lo studio.

A scuola ho imparato tante cose; anche a ridere, a rispettare le persone e le cose di cui ridevo e a non credermi più sveglio di loro. Nel mio caso, in questo, oltre a insegnanti e a grandi compagni, mi hanno aiutato gli studi classici, con tutte quelle perifrastiche, quei congiuntivi e quegli *esse videatur* che non sembrano servire a niente e forse per questo aiutano a capire gli uomini con disillusa benevolenza. Ma gli studi classici non hanno il monopolio della intelligenza. Oggi il primo compito di un'istituzione, a cominciare da quella di base, è un compito classico basato però sulla scienza ossia ricomporre quell'unità del mondo e del sapere che si è infranta non solo per l'inevitabile parcellizzazione dei saperi, ma perché – almeno a partire dalla meccanica quantistica – le conoscenze del mondo fisico acquisite negli ultimi decenni (ossia il sapere forte del nostro tempo) non riescono a penetrare nemmeno superficialmente nella coscienza comune, a influire sulla visione, sulla percezione e sulla rappresentazione del mondo. Nel secolo in cui la scienza è il sapere forte, essa non riesce a diventare cultura. È una mutilazione che va sanata solo tramite un'istituzione che renda familiari, in forma elementare, sin dai primi anni queste conoscenze del mondo, che la fantasia calcificata della mia generazione stenta ad afferrare e senza le quali non c'è classicità, come sapeva Lucrezio.

Poiché è bene chiamare le cose con i loro nomi, è opportuno che scuola e università continuino a chiamarsi tali e lascino stare il pomposo nome

Compito di una istituzione di base è quello di ricomporre quell'unità del mondo e del sapere che si è infranta perché la scienza, che è il sapere forte del nostro tempo, non è riuscita a penetrare nella coscienza comune diventando cultura

di Azienda. Come una famiglia o anche una coppia di amanti in fuga su un'isola, pure scuola e università devono far quadrare i conti, perché con i deficit e col digiuno non si fa niente, né le tesi né l'amore, ma esse non sono aziende, come non sono chiese né reggimenti. Il pathos economicistico che oggi investe la scuola, spesso con una buffa terminologia inutilmente inglese che ricorda Alberto Sordi che fa il Mericano, ha poco a che vedere con l'economia correttamente intesa ed è malinconico. Malinconico, perché presuppone che il mondo vada solo gestito senza grilli per la testa, mentre a scuola è opportuno prenderlo sottogamba e insieme con passione, imparare che esso deve essere anche mutato e redento e che don Chisciotte, quando scambia la bacinella da barbiere per l'elmo di Mambrino, ha in parte torto, ma comunque più ragione di coloro che vedono solo le bacinelle e non si accorgono che solo l'utopica, sempre sconfitta e mai abbandonata ricerca dell'elmo di Mambrino dà senso a quelle carabattole.

Caduto il mito del progresso, oggi la scienza ragiona piuttosto di un'ideologia dei limiti, ed è appunto all'interno di questi limiti che si articolano le possibilità e le potenzialità del futuro

Grazie professor Magris. La parola al professor Raimondi.

Ezio Raimondi

Anch'io come l'amico Magris debbo ringraziare per l'invito a parlare in questa sede e in una circostanza così importante, spiegando

subito che, come diceva già un grande storico parlando del proprio mestiere, considero il mio ruolo quello di un semplice artigiano che talvolta ama riflettere sul senso del proprio compito e della propria esperienza. In tempi oramai lontani, per i quali resta oramai soltanto la nostalgia di una giovinezza non più recuperabile, mi trovai a essere maestro in una scuola elementare e proprio per questo, forse, sono in grado, sia pure entro la dimensione della memoria, di confrontarmi con le indicazioni che vengono dal documento sulla riforma scolastica di cui oggi dobbiamo discutere: un documento che, certo, per essere adeguatamente interpretato, deve essere legato ai materiali raccolti nel volume cui facevano riferimento il signor Ministro e il collega Maragliano, in una complementarità di prospettive convergenti ma anche contrastanti, che dimostrano l'autenticità, l'impegno, il gioco e qualche volta la variazione dei punti di vista.

In un tempo che non è più quello dei legislatori, bensì forse quello degli interpreti, questo documento non ha l'ambizione di fornire una enunciazione unitaria certa e orgogliosa: si limita a indicare alcune strade e lascia aperta la possibilità di definirle, di precisarle, forse in qualche caso anche di correggerle; procede per tentativi, sommando insieme elementi diversi e affi-

dandoli, come viene affermato al principio, a una sorta di etica fluida della previsione e della responsabilità a lungo termine. Una riforma di questa natura deve in effetti realizzarsi soprattutto attraverso i protagonisti, chiamati a interpretare nel vivo delle difficoltà quotidiane quello che è un autentico dialogo culturale, un confronto di modelli in nome di un valore condiviso. Caduto il mito del progresso, oggi la scienza ragiona piuttosto di un'ideologia dei limiti, ed è appunto all'interno di questi limiti che si articolano le possibilità e le potenzialità del futuro. Non è un caso che proprio all'inizio del documento si affermi che il progetto si rivolge non a un individuo ideale, su cui proiettare orgogliose certezze, ma piuttosto a una pluralità di soggetti costituita innanzitutto dagli studenti e dagli insegnanti. E già in queste premesse si coglie un'istanza del rigore e contemporaneamente della creatività, due termini che possono benissimo essere coniugati insieme. D'altra parte, come ha già indicato Maragliano, ci troviamo in una situazione nella quale le nuove generazioni si sono formate su sistemi percettivi e informativi molto più ricchi e attrezzati di quanto non sia accaduto nel passato. Il pluralismo genera insicurezza e tensione, tanto che oggi il nostro tempo, di là da come poi si definiva il futuro, appare un tempo dell'incertezza stabile, che non viene rimossa ma si rinnova: la pluralità, la ricchezza in cui siamo entrati minaccia l'identità dell'individuo in quanto tende a ridurlo a una somma di frammenti. Nello stesso tempo la globalizzazione, stando agli analisti più avvertiti, è portatrice anche di nuovi fenomeni di localismo, mentre il cosiddetto post-moderno, che potrebbe essere definito come un moderno che non crede più nel mito assoluto della modernità, antepone, per così dire, la superficie alla profondità, trasformando radicalmente le nozioni tradizionali del tempo e della memoria.

Come dunque può stabilirsi un rapporto tra la scuola, che deve essere custode della memoria come parte del presente, e generazioni per le quali la formazione interna tende a una riduzione della memoria, tanto più in tempi che si succedono inseguendo l'idea di un futuro che si consuma di continuo? Non si tratta di un'immagine catastrofica, ma di un dato di fatto critico con il quale bisogna fare i conti, soprattutto se si è convinti che la scuola, come istituzione interna alle vicende storiche di un paese che farà parte di un'unità più ampia, debba riconoscere e difendere la propria identità specifica derivante da un insieme di memorie, di azioni, di valori condivisi: e tale è appunto la battaglia che gli insegnanti dovranno compiere nei prossimi anni, misurandosi direttamente, alla pari con i più giovani, con

La scuola, come istituzione interna alle vicende storiche di un paese che farà parte di un'unità più ampia, deve riconoscere e difendere la propria identità specifica: un insieme di memorie, di azioni, di valori condivisi

queste ardue responsabilità. Del resto un grande filosofo ha detto che l'insegnante è semplicemente colui che insegna a imparare e nel momento in cui insegna a imparare è come colui che impara dall'altro, perché instaura un dialogo autentico che, se da una parte riconosce i valori dell'esperienza e della competenza, cancella però una falsa idea di autorità.

Di fronte a questo compito alto e difficile, di cui è senza dubbio parte integrante l'avvento delle nuove tecnologie, si colloca, nello stesso tempo umile e ambizioso, il progetto di riforma, che ha davanti a sé le ombre di grandi precedenti, ma nello stesso tempo la consapevolezza che per molti decenni si è giunti sempre alle soglie di una trasformazione che non è mai maturata. Oggi occorre finalmente un riscontro tra la scuola e una società in rapida mutazione che, pur non corrispondendo più alle ragioni, ai quadri prestabiliti e alle dimensioni mimetiche della tradizione, non può tuttavia farne a meno. Se ancora vale il principio enunciato dai grandi storici del nostro secolo, secondo il quale il passato e il presente si interpretano vicendevolmente, diviene allora chiaro che la memoria non è più semplicemente, come in altri tempi, un tesoro di fatti e di valori da conservare, ma costituisce una parte fondamentale della nostra identità. È ancora possibile essere persone unitarie o siamo invece pluralizzati in una serie di ruoli, in una grande società della teatralità planetaria? Non si tratta, con questo, di ampliare troppo l'orizzonte, ma di conoscerlo per valutare le difficoltà della battaglia che si dovrà sostenere affinché le ragioni e i principi astratti vengano calati in una pratica quotidiana, in una pragmatica reale con il senso profondo del rapporto umano che lega generazioni diverse e garantisce la verità del dialogo, il gioco delle esperienze.

Una scuola deve essere rigorosa e interessante, anzi può essere interessante solo se è rigorosa, ossia se definisce qualche cosa di preciso, se ha quello che già Galileo chiamava il senso delle cose «sode e portanti»

È difficile, a questo punto, entrare nel vivo del documento e scendere in ogni suo particolare: mi contenterò soltanto di alcune indicazioni di fondo, quelle che mi stanno più a cuore per quell'antica esperienza cui accennavo all'inizio, quella sorta di artigianato che in giovane età mi trovai a gestire senza molta dottrina, ma con una risoluta volontà di interessare i ragazzini che mi trovavo di fronte. Occorre subito enunciare un principio inderogabile: una scuola deve essere rigorosa e interessante, anzi può essere interessante solo se è rigorosa, ossia se definisce qualche cosa di preciso, se ha quello che già Galileo chiamava il senso delle cose «sode e portanti». In fondo Galileo usava già il lessico dell'epistemologia contemporanea (che rinveniamo anche nel nostro documento allorché per esempio si discorre di *problem solving*), perché osservava semplicemente che il ritrova-

mento e la risoluzione di un problema o di una difficoltà sono la stessa cosa. È necessario sottolineare che anche ciò che rientra abitualmente nell'ambito linguistico attende in senso preciso a una funzione di questa natura proprio in virtù delle sue specificità. Centrale nel documento è l'idea, già illustrata da Maragliano, che il soggetto giovane sia portatore di linguaggi molteplici che vanno considerati nel loro insieme anche quando si parla di un linguaggio piuttosto che di un altro: il mondo delle immagini e quello dei suoni, il senso della percezione, la funzione emotiva, tutto questo deve essere recuperato da una scuola interessante, rigorosa e insieme viva, perché nei più giovani è presente un istinto di curiosità (quello che gli etologi definiscono impulso esplorativo) che è anche alla base del dialogo tra le discipline del linguaggio cui compete la cosiddetta educazione umanistica, o, con termine inglese, liberale, e la scienza e dunque l'educazione scientifica o specialistica. Di fatto, come all'epoca del dibattito tra le «due culture» promosso negli anni Cinquanta dal vecchio *pamphlet* di Charles Snow, si tratta di trovare una comunicazione tra il sistema del linguaggio comune, che poi si articola e si specializza attraverso quello letterario, e lo spazio del linguaggio oggettivo, simbolico o quantificato, come lo definirebbe l'amico De Mauro. Occorre individuare ciò che nella diversità può unire e creare un comportamento critico, una disponibilità al nuovo, una capacità di corrispondere a istanze e ragioni di un tempo in rapidissima accelerazione. E corrispondere vuol dire anche comprendere, situarsi, contestualizzarsi.

A questo proposito bisogna rilevare che la parola letteratura viene come ignorata nel documento, e sovente anche nella discussione: troppo spesso intesa come sinonimo di storia letteraria, la letteratura è invece un insieme di testi che parlano dell'uomo svolgendo una funzione critica nei confronti del linguaggio comune. Non è possibile parlare di un linguaggio della comunicazione nelle sue diverse funzioni, orale e scritta, senza considerare anche, come sua componente dialettica, la letteratura in quanto linguaggio sublimato che diventa interrogazione sulla condizione e sul destino dell'uomo. Che cos'è il dialogo con i testi se non il tentativo di instaurare un rapporto che renda i testi vivi e interessanti per il lettore? E se il lettore non è creativo non si dà rapporto con un testo. Bisogna quindi che il giovane diventi un lettore creativo, altrimenti non comprende ciò che legge. Leggere significa in primo luogo guardare, osservare, scrutare, e richiede di conseguenza un'educazione all'osservazione, all'esattezza di ciò che

I giovani sono portatori di linguaggi molteplici: quello delle immagini e dei suoni, il senso della percezione e la funzione emotiva, che devono essere recuperati da una scuola interessante, rigorosa ed insieme viva

è scritto, al riconoscimento della scrittura come potenziamento di tutte le qualità del linguaggio. Wittgenstein asseriva che una buona similitudine ravviva l'intelletto. E d'altra parte la lettura esige anche l'esercizio pieno di tutte le nostre facoltà, mentali e fisiche, in accordo al suono e al ritmo che attraverso la nostra singola voce fa risuonare le voci di una comunità di lettori che si interrogano o si sono interrogati su un testo. Il leggere diviene così un fare, una esecuzione che opera sul testo e che quindi appartiene anche al mondo della prassi, così come è una prassi l'interpretare che vuole sempre una voce, ossia un esperimento diretto sul senso di un organismo verbale.

Nella lirica come nella narrazione l'uomo viene rappresentato in tutti i suoi atteggiamenti e in tutte le sue problematiche, attraverso una lingua che si potenzia nel tempo, quella che Mandelstam chiamava lo sciame di prolungate risonanze. La lingua in effetti è strumento di comunicazione, ma anche tramite della memoria, apre uno

Di là dalle variabili e dalle discontinuità spazio-temporali, l'Europa è unificata dalla cultura classica, dal mondo medievale e cristiano e probabilmente dalla rivoluzione scientifica come forma di razionalismo moderno

spazio profondo entro il quale una parola ripete altre parole, non si consuma, ma pare solidificarsi, divenire impenetrabile, come diceva Virginia Woolf, trasformarsi in suono e in ritmo. Vero è che troppo spesso la lettura così misera della nostra scuola non ridà alla parola letteraria quel suono pieno che è la strada dell'interpretazione. Anche per questo

è necessario fare appello al rigore esatto dell'osservazione, imparare a guardare un testo come un paesaggio che bisogna scrutare. Del resto l'osservazione è di casa se ci volgiamo al mondo scientifico, dove la formalizzazione dell'esperienza si definisce attraverso un linguaggio appropriato, oggettivo o simbolico. Ma anche la matematica porta verso l'immaginazione, e come esiste una matematica della poesia, vi è allo stesso modo un'immaginazione della scienza. Probabilmente è proprio l'abitudine al rigore osservativo che può determinare un principio comune, una disponibilità mentale, una forza di comportamento, cui poi si aggiungono gli elementi specifici delle singole discipline. In questo modo la scuola può veramente formare i principi di uno spirito scientifico, invitando a scoprire correlazioni, a negoziare accordi tra i campi del sapere, a individuare i problemi comuni che poi si dipartono in gioco prospettico. Ecco perché il progetto si muove giustamente da una parte verso il cinema e il teatro, che nell'organizzazione tradizionale dei nostri studi sono sempre rimasti in secondo piano, e dall'altra parte verso la storia.

Così viene anche alla luce il problema del passato, dal classico alla tradizione che potremmo definire post-classica. Di là dalle variabili e dalle di-

scontinuità spazio-temporali, l'Europa è unificata dalla cultura classica, dal mondo medievale e cristiano e probabilmente dalla rivoluzione scientifica come forma di razionalismo moderno. Ma oggi, in una società che si scopre pluralistica e in certi casi contesta la sua stessa storia, dove risiede la nostra identità comune e quali sono i valori condivisi? Nel rapporto tra presente e passato, fra modernità e tradizione, è necessario istituire percorsi e raccordi, che non restano mere notizie, ma diventino parte integrante del nostro orizzonte mentale; non si tratta, come diceva un autore del Settecento, credo caro anche a Magris, di riempirsi la testa, ma di unificarla.

Occorre dunque un luogo, o un luogo tra altri, cui sia affidata la conservazione di questa memoria comune e collettiva: quando parliamo di attualità della scuola dobbiamo intendere che certo la scuola guarda al presente, ma nello stesso tempo ha l'obbligo di custodire il passato con la sua vicenda di metamorfosi, di restituire una sorta di profondità. Come dice il sociologo non c'è soltanto il coinvolgimento, ma anche il distacco, e lo spirito critico ha bisogno del distacco. La scuola deve essere nel presente, ma insieme deve giudicarlo, esprimendo il proprio avviso, e ciò è possibile a patto che si intenda la storia al di fuori di un paradigma limitato di tipo storicistico e si dia luogo anche al giudizio morale che, nelle sue aporie, comporta sempre l'idea della fallibilità. Il metodo scientifico sa fare i conti con i propri errori, può essere spregiudicato e insieme diventare parte di un altro sistema, di una ragione più ampia, pluralistica e non univoca.

Si può formulare l'auspicio che il giovane che si formerà alla scuola del domani, nella sua molteplicità variabile di situazioni e di storie, possa essere portatore di uno spirito critico educato al senso dell'altro, al rispetto profondo anche attraverso il conflitto, che è poi l'istanza primaria di tutti i rapporti umani. Nel mondo della multiculturalità e della globalizzazione che scatena, come sappiamo, nuove forme di etnia, la scuola dovrebbe salvaguardare il senso profondo della parola come dialogo, come rapporto tra un soggetto e un altro dove è l'altro che conta, in quanto è colui attraverso il quale anche il soggetto scopre qualcosa di sé.

Il compito degli insegnanti e degli studenti diventa così ancora più complesso, chiede quello che era già stato illustrato (ma che oggi forse prende un nuovo significato) al principio dell'Ottocento, nel fervore straordinario dell'idealismo tedesco, allorché Schleiermacher, trovandosi a parlare di università e scuola, dichiarò che quella dell'insegnante è un'arte, una responsabilità, aggiungendo che l'insegnante ha due virtù necessarie, l'en-

Nel mondo della multiculturalità e della globalizzazione che scatena nuove forme di etnia, la scuola dovrebbe salvaguardare il senso profondo della parola come dialogo, come rapporto tra un soggetto e un altro

tusiasmo o la vitalità e la chiarezza o la ponderazione. Dal canto suo, più di centocinquanta anni fa, il grande Tocqueville scriveva che «l'istruzione del popolo giova potentemente al mantenimento della democrazia repubblicana, ma questo sarà possibile dovunque l'istruzione che illumina l'intelligenza sarà accompagnata dall'educazione che forma i costumi». E a questo punto non sono in gioco soltanto gli studenti e i professori, ma la società intera, con il suo senso della scuola e la sua capacità di credere, oramai alle soglie del nuovo millennio, alla forza di questa istituzione, così profondamente spirituale e nello stesso tempo così radicata nella quotidianità e nella storia.

Ringrazio il professor Raimondi, ringrazio il professor Magris, e apro le discussioni.

I classici non possono più essere visti solo come modelli di stile e strumento per l'insegnamento della lingua, bensì come documenti per la conoscenza di un mondo scomparso che ha creato i modelli di fondo della nostra cultura

Mi pare che se noi dovessimo riassumere in un titolo unificante i due interventi di Magris e di Raimondi, li potremmo chiamare «Prolegomeni ad ogni possibile riforma della scuola nell'anno di grazia 1998».

Credo che le persone che si sono iscritte a parlare si proporranno di coniugare questi discorsi in realtà concrete e in realtà contin-

genti relative alle varie discipline; almeno questo risulta dalle indicazioni che sono state scritte in questi moduli.

La prima persona iscritta a parlare è la professoressa Eva Cantarella.

Eva Cantarella

Ringrazio molto della possibilità di parlare in questa sede e in questa occasione, e cercherò di essere sintetica. Farò un discorso molto settoriale anche se relativo all'insegnamento dei classici, anche se cercherò di fare un discorso aperto e propositivo.

La prima cosa che vorrei dire, mi sembra scontato e ovvio, è ribadire l'importanza del ruolo dei classici nella formazione delle donne e degli uomini del Terzo millennio. È superfluo, qui è stato riaffermato dal Ministro: il documento dei saggi si propone di estendere l'educazione classica di base a tutti, quindi partiamo da questo.

Ecco, il problema oggi quindi non è se insegnare i classici, è come insegnare i classici.

Credo che si debba partire da una considerazione e da un presupposto, cioè i classici oggi non possono essere più visti solo come modelli di stile e strumento per l'insegnamento della lingua, i classici oggi devono essere visti come documenti per la conoscenza di un mondo scomparso che ha creato i modelli di fondo della nostra cultura. Quindi in questa chiave si possono inserire molto opportunamente, direi, in questo insegnamento multidisciplinare integrato attraverso la individuazione di gruppi tematici che il documento si propone come uno degli obiettivi finali nel rinnovamento della didattica.

Ritengo che questo non vuole dire naturalmente diminuire l'importanza degli specialismi, significa integrarli, coordinarli, e credo che in questa chiave il loro insegnamento possa contribuire a dare spunti per questa integrazione rivelando possibilità forse inaspettate.

Ho pensato di semplificare e di abbreviare il mio discorso facendo degli esempi concreti. Vorrei partire da un autore i cui testi sembrerebbero più difficili da aggiornare in questo modo, quelli di Omero. Allora, telegraficamente mi limiterò a segnalare alcuni spunti di possibile, appunto, integrazione di Omero in questo metodo di insegnamento, partendo naturalmente come è giusto che sia dalla considerazione di Omero come opera poetica.

La rilettura dei testi antichi contribuisce al rinnovamento della disciplina storica intesa come storia globale, quindi storia dell'economia, storia sociale, storia delle mentalità

Punto primo. Dato il suo carattere di poesia orale, Omero potrebbe essere inquadrato nel panorama complessivo di questa forma di poesia, da Régnier alla *Chanson de Roland*, offrendo lo spunto per uno studio comparato della letteratura come noto attualmente non previsto.

Secondo punto. Gli studi di letteratura comparata hanno mostrato che la poesia orale deve descrivere la società in cui essa agisce; questa poesia è dunque anche un documento che consente di conoscere la storia della sua epoca. In questa chiave la lettura di Omero – sto parlando adesso di Omero in traduzione, visto che stiamo parlando della scuola di base – contribuisce al rinnovamento della disciplina storica intesa non più solo come storia degli avvenimenti, ma come storia globale, quindi dell'economia, storia sociale, storia delle mentalità, e via dicendo.

Punto terzo. Nelle società preletterate il racconto poetico è lo strumento che trasmette il patrimonio culturale da una generazione all'altra, svolgendo una funzione pedagogica quasi istituzionale. In questa prospettiva Omero consente un'analisi dei mezzi del controllo sociale operando un collegamento con l'insegnamento, un potenziamento dell'insegnamento dell'educa-

zione civica e, se si vuole, aprendo la via anche all'introduzione di alcuni elementi di antropologia culturale.

Quarto ed ultimo punto. La poesia epica nelle società orali diffonde i modelli di comportamento, così come oggi fanno i mezzi di comunicazione di massa. È stato detto Omero come paragone moderno di Dallas o di Dynasty, e la società contemporanea, anche grazie all'influsso di questi mezzi di comunicazione, sta assumendo alcuni aspetti di una cultura orale in cui l'obiettivo del comportamento non è il perseguimento di una morale privata, ma la ricerca del riconoscimento sociale. Ecco che in questa chiave la lettura di Omero si può inserire in un blocco tematico che studia il comportamento fra comunicazione e cultura.

Spero con questi esempi di avere dato un'idea di quello che io ritengo un esempio di come si possa integrare la lettura di un classico in un insegnamento nuovo. E vorrei venire ad un secondo punto, che mi pare cruciale

nel ripensamento dell'insegnamento dei classici, e parlo della necessità di introdurre qualche modifica nel criterio di selezione dei testi.

Chiarisco subito: questo non vuol dire ovviamente ripudiare il criterio di selezione usato dai critici che nel terzo e nel secondo secolo si misero al lavoro ad Alessandria individuando gli autori più significativi di ogni genere letterario; vuol

dire però, in primo luogo, all'interno delle opere di questi autori leggere anche opere sacrificate all'idea della superiorità della cultura umanistica su quella scientifica.

Sempre per fare un esempio concreto, pensiamo alle opere biologiche di Aristotele e alle possibilità di integrazione che esse offrono. Come è ben noto, da queste opere parte la teorizzazione dell'inferiorità delle donne: la lettura di queste opere potrebbe essere dunque inserita in un gruppo tematico sulla condizione femminile, consentendo un auspicabile aggancio fra discipline umanistiche e non umanistiche.

Grazie. Mi dispiace essere severo sui tempi, ma l'orologio corre. Professor Parisi.

Giorgio Parisi

Il documento è bello e sono d'accordo su molte cose. Nel mio intervento volevo sottolineare alcuni punti che non sono stati trattati con sufficiente attenzione.

La poesia epica nelle società orali diffonde i modelli di comportamento, così come oggi fanno i mezzi di comunicazione di massa. Si potrebbe, quindi, integrare la lettura dei classici in un insegnamento nuovo

a) Evitare la noia. Per esempio la matematica insegnata nei licei è estremamente ripetitiva. La matematica è uno strumento per vedere il mondo in un modo insospettato, per affrontare in maniera semplice dei problemi difficili, ma veri, e non per risolvere dei problemi ridicoli che non capitano mai nella vita reale.

b) Cercare di connettere la scienza con il mondo che ci circonda. C'è un libro molto bello di Andrea Frova, *Perchè accade quello che accade*, in cui vengono date le spiegazioni scientifiche di una serie di fenomeni della vita quotidiana apparentemente inesplicabili: il rubinetto che gocciola in maniera intermittente, la forma della fiamma della candela. Bisogna applicare il potere esplicativo della scienza a quello che vediamo o sentiamo abitualmente.

c) Bisogna dare un'idea della ricerca attuale, di quali siano i problemi, gli interrogativi che la fisica, la biologia, la matematica si pongono attualmente, che cercano di risolvere, di quali siano le nuove metodologie che uno storico dei nostri giorni cerca di trovare per spiegare il passato in una maniera diversa da quella tradizionale. È necessario cercare di trasmettere agli studenti il sapore della scienza dei nostri giorni e non limitarsi a descrivere i risultati ottenuti da persone ormai morte da molto tempo. Ci sono bellissimi articoli di divulgazione sulle scienze, anche di argomenti di storia o di archeologia. Tutto questo non deve rimanere al di fuori della scuola.

Bisogna dare un'idea della ricerca attuale, di quali siano i problemi che la fisica, la biologia, la matematica si pongono attualmente

Queste richieste rischiano di rimanere nel libro dei sogni se non si interviene sui libri di testo. L'editoria scolastica, non il Ministero, fa i veri programmi.

Intervenire in questo settore è un'operazione molto delicata. Un modo possibile consiste nell'istituire un premio prestigioso (assegnato ogni anno) per i migliori libri scolastici, con una commissione al di sopra di ogni sospetto (una per ciascuna materia o gruppo di materie omogenee). Se i premi assegnati sono sufficientemente ricchi e l'iniziativa riceve una sufficiente pubblicità possiamo sperare di rendere più appetibile per le case editrici produrre libri di qualità migliore.

Grazie. Professoressa Goggi, a lei la parola.

Laura Goggi

Mi scuso in anticipo se non porgerò in modo elegante perché dovrò contrarre i tempi, ma ho alcune cose che mi preme assolutamente dire.

Sono un'insegnante di scuola secondaria, e sono professionalmente spinta a coniugare il problema del «cosa» si insegna di cui oggi prevalentemente e giustamente si discute al come si può insegnare e soprattutto a come si può apprendere.

Per questo introduco qui una citazione della precedente stesura del documento dei saggi che non ricompare fra le varie parti che sono state riprese.

È quella in cui si legge: «compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale, lezione, studi individuali, interrogazione, per dare vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi».

Perché citarla fra persone che queste cose le sanno bene?

Perché io credo che ogni impostazione che sarà data ed ogni decisione che sarà presa intorno al problema degli obiettivi formativi, degli standard di apprendimento, delle discipline per la scuola da riformare, non può prescindere dall'assunto che ho citato, nel quale si afferma che ogni apprendimento reale si può realizzare solo in una comunità che condivide, o meglio che lavora per arrivare a condividere gli obiettivi su cui si impegna e per attribuire dopo averlo negoziato significato e senso ai saperi che sta costruendo.

Perché tutto ciò si realizzi sono necessarie alcune situazioni. Cito la prima condizione più difficile da realizzare, ma fondamentale: che cambino radicalmente le mentalità più tradizionali e gli atteggiamenti che ne conseguono in tutta la società, in coloro che lavorano nella scuola e nei genitori degli alunni e solo di conseguenza negli alunni stessi.

Da tempo sono convinta che certe difficoltà di apprendimento che manifestano degli studenti adolescenti siano legate proprio all'immagine mentale della scuola che essi hanno elaborato e assimilato, sia nella loro esperienza personale, e a cui hanno attribuito valore perché non possono fare altro, sia nella loro esperienza personale che anche tanto attraverso la memoria scolastica dei loro genitori e a cui si sono adattati e adagiati; cioè, penso a quanti miei studenti non riescono ad ottenere, nei primi tempi, vero profitto, perché pensano ad una scuola e per ciò stesso seria, e non attribuiscono valore e serietà a quello che io chiedo loro.

***Ogni apprendimento reale
si può realizzare solo
in una comunità che lavora
per condividere gli obiettivi
su cui si impegna
e per attribuire, dopo averlo
negoziato, significato e senso
ai saperi che sta costruendo***

Una scuola cioè, quella a cui si sono adagiati, che trasmette unidirezionalmente conoscenze e informazioni, anche magari di ottima qualità, ma precostituite, destinate a rimanere estranee all'esperienza cognitiva ed emotiva dei ragazzi, che si limita a verificare l'arrivo a destinazione e la restituzione di quelle conoscenze senza indagare sulle modificazioni che esse avrebbero potuto generare, sulle strutture cognitive, nello stile di apprendimento, nella mentalità e quindi negli atteggiamenti degli studenti.

Per ottenere questi cambiamenti ci vuole molto coraggio e molta fiducia da parte degli insegnanti. Coraggio di selezionare, non aspettare che ci dicano cosa selezionare. Sì, criteri ci vogliono, ma rivendicare la nostra possibilità di selezionare sensatamente i percorsi didattici, senza indicazioni prescrittive, assumendoci e rispondendo in prima persona della responsabilità delle scelte formative, e in questo avendo fiducia nella possibilità che abbiamo di lavorare insieme.

Lascio perdere che ci vogliono investimenti nella formazione molto massicci, lascio perdere che ci vuole una cultura collettiva per cui si parli bene dappertutto della scuola e con vere e fondate informazioni, e poi è necessaria un'altra cosa, è necessario che ci sia e che si sviluppi una cultura dell'organizzazione matura, una organizzazione di tipo riflessivo, diciamo noi insegnanti, cioè che non

si accontenti degli ordini, degli aspetti di ordine, di controllo rassicuranti che si possono ritrovare in modelli che, per controllare e anche per ottenere efficienza, in buona fede scelgono di segmentare, dividere, distinguere, specializzare momenti e soggetti della formazione, ma abbia invece il coraggio, ce ne vuole, di accettare come unica condizione di flessibilità l'instabilità dei legami deboli, io dico, nell'organizzazione scolastica, la logica del cambiamento come soluzione dei problemi e come un aggiustamento rispetto a una realtà che è in continuo movimento, e accetti la promozione e la diffusione ampia delle competenze e delle funzioni, piuttosto che la specializzazione alla divisione. In una parola che punti sulla collaborazione e l'integrazione, invece che sulla specializzazione e la separatezza.

Pochissime parole sul fatto che il livello dell'integrazione deve trovare corrispondenza anche nel campo della definizione dei saperi. Perché? Perché non dobbiamo ricadere in una logica che non mi pare comunque sottesa a questo documento, ma potrebbe venire dalla troppa paura di scontentare qualcuno, che è la logica dei codici a collezione. È una logica perversa che ha portato ad un accumulo a una congerie di contenuti che soltanto il coraggio degli insegnanti ha permesso di non far diventare letali nella scuola attuale.

Gli insegnanti devono rivendicare la possibilità di selezionare i percorsi didattici senza indicazioni prescrittive, rispondendo in prima persona della responsabilità delle scelte formative

Oltretutto ora c'è anche la soluzione pronta se si moltiplicano i saperi della loro gestione in un modulo piccolo e frammentato; quindi stiamo molto attenti, perché senza un'adeguata compensazione in termini di continuità e di integrazione che deve essere relativa agli oggetti di studio, ai progetti, alle relazioni interpersonali – e qui parlo di un altro tema dell'organizzazione che non posso toccare –, si rischia di vanificare nella frammentazione e nella discontinuità il senso della scuola, cioè che è un percorso di formazione, un percorso che porta ad attribuire significato alla propria esperienza.

Quindi le discipline della scuola per essere veramente fondamentali dovranno essere poche.

L'attività didattica infatti richiede spazi ampi e tempi lenti. Io non ho mai visto che si riesca in altro modo, se si vuole, e finisco, che tutti siano protagonisti dei processi, se apprendere davvero significa costruire lentamente, ripensare e quindi appropriarsi di una propria biografia esistenziale e cognitiva.

Le discipline della scuola per essere veramente fondamentali dovranno essere poche; infatti l'attività didattica richiede spazi ampi e tempi lenti

Grazie. Professor Cavalli Sforza, a lei.

Luca Cavalli Sforza

Vorrei dire che ritengo che le scienze naturali siano molto importanti nel mondo moderno. È neces-

sario però che non vengano insegnate come una serie di certezze assolute, perché è falso, vanno insegnate invece indirizzando al dubbio ragionato ed anche al superamento del dubbio attraverso le verifiche che sono possibili, sia sperimentalmente che attraverso la teoria, attraverso la simulazione che oggi è permessa dal calcolatore e che supplisce la teoria matematica quando questa è impossibile.

In questo modo io credo che si possa arrivare alla costruzione della conoscenza attraverso quelle approssimazioni successive che è il vero modo in cui si è costruita la scienza.

Credo anche che si deve sfruttare al meglio il fatto che la scienza può essere divertente purché si utilizzi il fatto che può soddisfare la curiosità, bisogna stimolare la curiosità e poi naturalmente possiamo godere del fatto che la curiosità è il modo naturale, come si diceva prima, per imparare e capire.

Questi mi sembrano modi molto migliori di quello che si fa oggi, in cui si propone un elenco telefonico, si chiede che venga imparato a memoria e verrà naturalmente poi dimenticato immediatamente dopo che è stato imparato.

Le scienze matematiche ritengo siano molto importanti anche nell'insegnamento delle scienze naturali e, in vista di quell'idea della unità di

cui si parla nel documento, mi sembra che dovrebbe esserci una maggiore effusione.

Oggi la matematica è insegnata in modo completamente distinto, mentre invece sarebbe necessario riportarle insieme di più.

Devo dire anche una cosa che dispiacerà ai miei amici matematici, di cui ho profondissimo rispetto ed amicizia: non dovrebbero essere i matematici a insegnare la matematica, ma dovrebbero essere quelli abituati ad applicarla come per esempio i fisici, perché la matematica è molto più facile da imparare come strumento applicato, facendo largamente uso del mezzo numerico della intuizione senza preoccuparsi troppo della assoluta precisione.

Un altro punto che può sembrare un dettaglio, ma è un dettaglio fondamentale è l'insegnamento delle lingue straniere – che vedo nel documento riceve una giusta importanza –, soprattutto quella inglese che è essenziale. C'è una regola fondamentale che venne ignorata in quasi tutti gli stati, forse un po' meno in Italia che altrove, e cioè che è molto importante quando si parla una lingua straniera imparare una pronuncia decente, perché altrimenti non si viene capiti, oppure si genera una certa insoddisfazione nello straniero che ascolta, e per insegnare, per imparare la pronuncia corretta è assolutamente necessario farlo prima della pubertà, perché alla pubertà scatta un meccanismo biologico che tende a rendere molto più difficile per la maggioranza delle persone di imparare i suoni estranei.

Quindi le lingue dovrebbero essere insegnate da otto a dodici anni invece che da dodici a sedici. Questo io credo che sia un principio fondamentale che non dovrebbe essere dimenticato.

Un'ultima cosa che volevo dire, avendo vissuto io all'estero per trent'anni praticamente, insegnato all'estero, un po' in Inghilterra e soprattutto in America, vorrei raccomandare che non si seguano i principi su cui è basata la scuola americana, anche se vi sono alcuni principi della scuola americana che sono importanti e che non si dovrebbero completamente dimenticare.

Il primo è quello di stimolare l'indipendenza intellettuale e l'iniziativa intellettuale. Questo in Italia tende ad essere completamente dimenticato; semmai c'è l'idea che lo studente non deve dire niente, deve soltanto ripetere quello che dice il professore. Spero che questo sia cambiato recentemente, ma non so quanto.

L'altro punto molto importante richiede un'estensione degli orari di scuola e anche una modifica dei ruoli in cui si svolge l'insegnamento, è quello di dare molta importanza e molto tempo ai giochi e agli sport collet-

Vorrei raccomandare che non si seguano i principi su cui è basata la scuola americana, anche se alcuni sono importanti e perciò non completamente da dimenticare

tivi, perché i giochi collettivi sono il metodo per insegnare la cooperazione, per insegnare il gioco di squadra e sono quindi un elemento fondamentale per la coesione; questo è un argomento che naturalmente richiede degli investimenti massicci, però io credo che ci sarebbe da guadagnare perché invece di andare in giro a combinare guai, gli studenti forse farebbero qualche cosa di meglio.

Per quanto riguarda altre differenze con la scuola americana, vorrei solo dire questo: c'è una differenza fondamentale fra il sistema americano e quello europeo, italiano soprattutto. Il sistema americano fa solo, quasi solo uso di approfondimento di esempi e non dà nessuna visione generale, il sistema italiano dà solo visione generale e non approfondisce gli esempi. Il primo sistema genera specialisti, il secondo genera generalisti. Sono necessari tutti e due, forse c'è più necessità di specialisti che di generalisti, bisognerebbe raggiungere un punto di compromesso.

Occorre raggiungere un compromesso fra una scuola che prepara specialisti, come quella americana, e una scuola che prepara generalisti, come quella italiana

Grazie. Professor Livi Bacci.

Massimo Livi Bacci

Cercherò di essere più breve dei cinque minuti in modo da lasciare più spazio agli altri.

Le cose che voglio dire sono poche, ma vorrei insistere su due

aspetti. Il primo, la sensazione che la nostra società è una società che non conosce i numeri, che non ha familiarità con il calcolo mentale, con la soluzione dei problemi.

Non esiste nella cultura italiana una connaturata familiarità e alfabetizzazione del numero, e credo che questa sia una delle carenze che pesano di più nella formazione delle giovani generazioni; quindi mi sembra che partire dall'alfabetizzazione numerica sia essenziale e sia proprio uno dei punti deboli del nostro sistema formativo. Lo dico da persona che ha fatto studi classici e che si occupa di scienze sociali, alle quali voglio arrivare, ed è il secondo punto, di un qualche dissenso nella formulazione del documento.

Io credo che è da premettere alla conoscenza dei problemi che qui vengono citati – i processi politici, la criminalità, l'esclusione sociale, le migrazioni e quant'altro, l'economia ecc. ecc. – la conoscenza dei meccanismi e dei, diciamo così, metodi delle scienze sociali, metodi dalla statistica elementare a metodi quantitativi a metodi logici per comprendere la realtà. Siamo bombardati attraverso i media di cognizioni su problemi, non abbiamo bisogno di insegnarli, abbiamo bisogno di interpretarli criticamente, inse-

gnare a sezionarli e a comprenderli: quindi enfasi non tanto sulla discussione dei problemi, che porta un po' al generalismo, quanto a capire come sorgono e ad affrontarli, a capirne i metodi, questo mi sembra il secondo punto su cui volevo insistere.

Un terzo punto, mi sembra che lo abbia accennato Cavalli, è quello dell'incapacità di esprimersi, basta confrontare gli studenti italiani con quelli americani, molto ignoranti, ma che in genere sono articolati e capaci di esprimersi, e questo lo si vede dal *receiveng-end*, cioè quando arrivano all'università si vede questa incapacità dovuta alla paralisi della locuzione che non hanno adoperato in senso elaborativo nella scuola, quindi questa mi sembra una terza deficienza che va in qualche modo colmata.

Ecco, il documento è certamente molto interessante, è però una rete, in qualche modo c'è un eccesso di astrattezza, ho visto pochi, forse di proposito, discorsi sulle priorità e sulle sequenze degli apprendimenti, cose che sono importanti quando si deve decidere cosa insegnare.

*Grazie professor Livi Bacci. Pre-
go, professor Coccia, lei ha cinque
minuti.*

Michele Coccia

Insegno letteratura latina nella Facoltà di lettere dell'Università di Roma La Sapienza. Ho al mio attivo quarantacinque anni di insegnamento, prima di vincere la cattedra universitaria ho avuto una lunga e sofferta esperienza di docente nei licei e nei ginnasi della Repubblica.

Tre punti, rapidamente. Innanzitutto desidero ringraziare il Ministro che poco fa, mettendo sotto accusa il carattere classista dello studio delle lingue classiche, mi ha riportato agli anni della mia giovinezza. Alla fine degli anni Quaranta, quando il Parlamento italiano dovette decidere la presenza o meno della lingua latina nella scuola media dell'obbligo, si sviluppò allora nel paese un altissimo dibattito che vide l'eroica e vana battaglia di Concetto Marchesi in difesa dello studio del latino nella media. Concetto Marchesi, che credo lei conosca, fu costretto ad una penosa ritrattazione unicamente per motivi politici.

Marchesi sosteneva: «il latino si deve cominciare a studiare il più presto possibile»; le scuole gesuitiche, come tutti sanno, insegnavano il latino fin dai primi anni delle elementari.

Vedere che ancora oggi, nel 1998, il nostro Ministro creda che conoscere il latino rappresenti un elemento di discriminazione sociale nei confronti

***Nella cultura italiana
non esiste familiarità
con il numero.
Partire dall'alfabetizzazione
numerica è essenziale,
poiché è uno dei punti deboli
del nostro sistema formativo***

delle classi meno abbienti mi riporta a una polemica antica che credevo definitivamente sepolta. Questo il primo punto.

Secondo punto. Nella delineaazione che lei ha fatto della scuola classica italiana, lei e i suoi mini-saggi, scusate se vi chiamo così, avete dimostrato di ignorare completamente l'indirizzo attuale della didattica delle lingue classiche nella scuola classica italiana. A parte che è un assurdo logico sostenere che si possa studiare una lingua, qualunque essa sia, trascurando i valori culturali, politici, morali, che essa trasmette. Il Ministro è rimasto ai tempi di quella epica e famosa prima lezione di latino di Winston Churchill a sei anni, che Churchill ha descritto in una mirabile pagina del suo libro *Memorie della mia giovinezza*.

Caro Ministro, lei è anche ministro dell'università. Nelle università italiane esistono decine e decine di cattedre della didattica del latino che preparano i futuri insegnanti ad un metodo didattico che del resto, così come lo

delinea il documento, non esiste più in Italia dai tempi almeno della riforma Gentile, e da quando nella nostra didattica delle lingue classiche hanno prevalso metodi nuovi di insegnamento questo stretto rapporto tra apprendimento della lingua e assimilazione, accostamento, apprezzamento dei valori culturali di cui quelle lingue sono state il veicolo, dicevo, questo rapporto è nella

Oggi la didattica delle lingue classiche si fonda sullo stretto rapporto tra apprendimento della lingua e assimilazione, accostamento, apprezzamento dei valori culturali di cui esse sono state il veicolo

scuola italiana inscindibile ormai da moltissimo tempo. È veramente segno terribile dei tempi che viviamo che i nostri funzionari, che il nostro Ministro, credano ancora che si insegni *rosa-rosae*. Le manderò in omaggio dei libri di latino in uso oggi nelle nostre scuole dove lei vedrà che questo metodo diretto di apprendimento della lingua latina consiste nella presentazione ai giovani di testi latini di progressiva difficoltà, ricchi, tutti, di un messaggio di valori; a parte il fatto che lei, come le ho ricordato in un articolo di qualche tempo fa, ha dichiarato al «Corriere della sera» che la scuola trasmette competenze e non valori. Dichiarazione che, le confesso, mi ha lasciato completamente allibito.

Terzo e ultimo punto. Il documento indica il latino in funzione di un perfezionamento dell'italiano nelle classi dell'obbligo.

Ministro, questo già si fa!

In terza media c'è, vada a vedere i programmi, il latino madre dell'italiano, che è la ripresa legislativa di una frase del collega e amico Guallelli, non ignoto a questi ambienti, che sulla «Repubblica» scrisse un articolo, *Cara lingua italiana, non tradire la tua madre*, cioè il latino, e il legislatore riprese questa felice immagine.

Io mi domando se abbiamo capito, il latino e forse il greco si studieranno negli ultimi tre anni, cioè terminata la scuola dell'obbligo.

Io le chiedo come pensa di far continuare a vivere quell'altissima tradizione di studi classici che onora le università italiane e rende i nostri giovani classicisti i migliori sul mercato europeo, usiamo questa bruttissima frase, della cultura classica; come fa lei a preparare dei giovani studiosi delle lingue classiche, e noi abbiamo le aule alle nostre lezioni di latino e di greco con la gente in piedi, quando lei ci fa uscire dalla scuola superiore ragazzi che o non hanno toccato affatto il greco o hanno studiato il latino per tre anni? Allora davvero ci ridurremmo a *rosa-rosae*. Io ho avuto anche esperienze di insegnamento in Brasile, là dove il liceo è costretto a insegnare negli ultimi anni la lingua, il livello dell'università e della ricerca scientifica degli stessi docenti cala paurosamente, crolla a terra, perché si è costretti a fare, nel primo, secondo, terzo, anno di università quello che Concetto Marchesi avrebbe voluto si facesse nella prima, nella seconda e nella terza media.

Luigi Berlinguer

Una battuta. Solo una battuta al professor Coccia perché l'interlocuzione è appassionata.

Mi sono ulteriormente convinto che la conoscenza del mondo classico, e in molti casi della lingua classica, dà una tale apertura mentale e in tale misura sviluppa la fantasia, e lo deduco dal fatto che lei mi ha attribuito una serie di cose che io non ho mai pensato né detto, e quindi tutto questo diventa un arricchimento.

Professor Conte.

Alberto Conte

Esco dal campo classico che ha suscitato queste polemiche. Come la conosciamo, la matematica, è nata nella Grecia antica. Oggi c'è una percezione molto condivisa a livello internazionale che l'obiettivo di dare una buona educazione matematica al complesso dei cittadini sia un obiettivo strategico, importantissimo, perché viviamo in un mondo in cui la tecnologia cresce, si sviluppa in maniera sempre più impetuosa, tutti i lavori, anche quelli che una volta erano semplici lavori manuali, oggi richiedono la necessità di dover affrontare situazioni complesse, situazioni non ripetitive che cambiano, e

Il metodo diretto di apprendimento della lingua latina consiste nella presentazione ai giovani di testi latini di progressiva difficoltà, ricchi di un messaggio di valori

c'è una forte consapevolezza che buone conoscenze matematiche siano lo strumento principale per affrontare questa questione.

Quindi il problema di riempire di contenuti e di dare poi un seguito all'interessante documento che è stato proposto, per quel che riguarda la matematica non è un problema difficile perché, come dicevo, c'è un forte consenso a livello internazionale sui contenuti che devono essere insegnati, c'è anche una buona definizione di standard qualitativi che devono essere raggiunti ai vari livelli educativi, e in questo il nostro paese ha, attraverso una tradizione che risale alla fine dell'Ottocento di interesse per i problemi dell'insegnamento della matematica, competenze e studi che sono stati fatti e che possono naturalmente essere messi a disposizione per stabilire i contenuti dei programmi della scuola riformata.

Certamente l'insegnamento attuale della matematica risente, ho sentito le critiche che sono state fatte prima, è noiosa, è ripetitiva. È vero, spesso non

si danno motivazioni sufficienti, vero anche questo, ecco, non arriverei a dire, come diceva il professor Cavalli Sforza, che non bisognerebbe farla insegnare ai non matematici, perché forse mi darei un po' la zappa sui piedi. Certamente però il punto che è sottolineato nel documento, e cioè che la matematica deve essere vista come strumento per costruire modelli e di conseguenza

C'è la percezione, condivisa a livello internazionale, che una buona educazione matematica sia un obiettivo strategico in un mondo in cui la tecnologia cresce impetuosamente

per comprendere la realtà, questo è un punto importantissimo e deve essere sviluppato molto di più.

Aggiungerei, senza dimenticare che la matematica serve anche ad altre cose, che è utile, per esempio, a costruire argomentazioni certe, e serve anche a dimostrare teoremi. Credo che questo sia un compito ineludibile di qualunque sistema educativo, quello di far sì che gli studenti imparino a costruire un ragionamento corretto e si rendano conto di quando il ragionamento è in grado di portare a conseguenze che sono ineluttabilmente derivabili dagli assiomi o dal punto di partenza su cui il ragionamento è stato costruito; e in questo la matematica costituisce forse il campo principale per esercitare questo tipo di considerazione. Vorrei terminare con un altro tema che sta molto a cuore a noi matematici italiani e non solo italiani, cioè la matematica è sempre stata vista come separata da tutto, separata dalle altre scienze, ma anche separata dalla cultura, come se fosse un semplice strumento, così, di un imparare per motivi che spesso non sono molto chiari; invece la matematica è parte integrante della nostra cultura, ed è parte integrante di qualunque educazione alla democrazia, perché soltanto se uno è in grado di avere strumenti per decodificare i messaggi che gli arrivano da

tutte le parti, che sono sempre più messaggi numerici, sondaggi, rapporti, indici, o messaggi grafici, ecco, soltanto se il cittadino è in grado da solo di capire se questi messaggi sono credibili oppure sono un tentativo di turlupinarlo, ecco che allora si crea un cittadino democraticamente consapevole e capace di fare le sue scelte in maniera motivata e razionata.

Quindi da questo punto di vista è importante che la matematica sia vista in tutto il suo sviluppo, nel suo sviluppo storico, legata alla filosofia, legata alla tecnologia, e insomma che le venga restituito questo statuto di parte integrante della nostra cultura che spesso invece le viene negato, forse anche per colpa di chi la insegna – e su questo sono d'accordo con il professor Cavalli.

Grazie professor Conte. Professoressa Lorimer.

Cristina Lorimer

Io parlo a nome della scuola elementare. Con un gruppo di colleghe abbiamo discusso su questo documento, e abbiamo riflettuto come negli ultimi tempi alla scuola elementare si stia chiedendo sempre di più, perché consapevoli di quanto i bambini siano recettivi; per cui educazione ambientale, educazione stradale, educazione alla salute, e chi più ne ha più ne metta.

Questo ha creato una grandissima confusione tra gli insegnanti, che hanno dovuto fare delle scelte spesso anche dolorose; quindi ben vengano delle indicazioni un po' più precise che permettano di inserire in contenuti forti le competenze che vogliamo acquisire.

Quando io parlo di modello educativo forte voglio sottolineare la chiarezza delle finalità educative più ampie rispetto alle pure e essenziali competenze nel leggere e scrivere e far di conto, perché la scuola deve educare e non solo insegnare.

Un approccio all'insegnamento che faccia leva sui grandi temi va quindi senz'altro in questa direzione, anche se forse sarebbe più interessante parlare di lavoro per progetti in quanto il progetto ha senz'altro una sistematizzazione più completa del lavoro, sia formativo che disciplinare che si vuole svolgere.

Un punto invece che forse non è stato abbastanza sottolineato è quello del compito educativo della scuola in quanto noi vogliamo creare una comunità. Una cosa è sicura: i ragazzi nostri che usciranno dovranno imparare

Un modello educativo forte sottolinea finalità educative più ampie rispetto alle pure e essenziali competenze nel leggere e scrivere e far di conto, perché la scuola deve educare e non solo insegnare

a vivere con gli altri, potranno usare le calcolatrici, potranno usare il computer, ma dovranno imparare a vivere, a raffrontarsi con altre persone.

Quindi forse l'obiettivo della scuola è anche quell'educazione affettiva che ho visto solo accennata, c'è, ma solo accennata nel documento.

È irrinunciabile. Anche in Italia si lavora su problemi come il bullismo e il disagio scolastico. Gli incentivi offerti ai colleghi che insegnano nella scuola a rischio sono il riconoscimento dell'importanza che lo Stato ha deciso di dare alla prevenzione della devianza; ma anche se consideriamo le scuole definite nella norma, tra virgolette, ci rendiamo conto come talvolta la preoccupazione per la qualità delle competenze operative ha fatto trascurare la cura degli aspetti sociali e della vita a scuola. Questo succede anche perché è molto più rassicurante dare una scheda che perfezioni l'ortografia che non riunirsi in cerchio e discutere problemi di tipo relazionale, cioè temiamo che sia una perdita di tempo, ma è questo che permetterà l'inserimento dei ragazzi nella loro vita

di domani, perché la capacità di confrontarsi con gli altri, di lavorare in gruppo, di discutere sulle proprie ipotesi, di mediare i conflitti che sorgono fra compagni, di assumersi delle responsabilità reali nei confronti del gruppo, responsabilità per le quali uno risponde e non semplici incarichi – gli incarichi si danno a tutti, da tantissimo tempo c'è l'incarico in classe –, ma la responsabilità nei confronti

degli altri, cioè se tu non fai quella cosa tutto il gruppo ci rimette, è una cosa diversa, e forse è veramente un momento educativo forte.

Purtroppo i colleghi spesso si sentono impreparati a questo tipo di educazione. Ciò perché siamo stati formati ad insegnare a leggere e a scrivere, ma non a permettere alle persone di comunicare in modo corretto tra di loro. Perciò si sente questa carenza sia nella formazione dell'insegnante, sia nell'atmosfera che c'è all'interno della scuola, perché non è solo lavorare in gruppo nella classe, ma lavorare all'interno del gruppo dei docenti e dei docenti e allievi e anche con la dirigenza scolastica.

Dopo di questo volevo segnalare che abbiamo visto con grande soddisfazione la sottolineatura dell'importanza delle discipline espressive, perché non ci sentiamo più in colpa se facciamo fare teatro ai ragazzi, però ci siamo anche resi conto che abbiamo bisogno di alfabeti per queste cose, non siamo preparati, perché sennò abbiamo semplicemente un moltiplicarsi di soli, cassette, l'omino, il cavallo, ma senza una reale competenza; noi a questi ragazzi dobbiamo dare un linguaggio espressivo, non dobbiamo solo permettergli di esprimersi con la musica, con il teatro e così via, ma gli dobbiamo dare un vero alfabeto che non vuol essere quella famigerata grammatica a

È più rassicurante dare una scheda che perfezioni l'ortografia che riunirsi a discutere problemi relazionali; ma è questo che permetterà l'inserimento dei ragazzi nella loro vita

cui accennava prima il professore. Quindi questa è un'altra grande sfida, capire che cosa significa alfabeto per questa disciplina.

L'ultima cosa che volevo dire era la necessità che le scuole sentono di potersi aggiornare, di avere fondi, competenze, ragionare su problemi specifici relativi ai progetti che vengono costruendo nella scuola, cioè aggiornamenti direi *ad hoc*, relativi a progetti specifici e a necessità insite nel corpo insegnante.

Molte grazie. Professor Bruno Gentili.

Bruno Gentili

Il mio sarà un intervento breve a favore del liceo classico.

È certo oggi anacronistico rimpiangere l'aspetto umanistico classicistico in senso tradizionale del liceo classico, che pure ha formato generazioni di politici, intellettuali, scienziati, tutt'altro che sprovveduti. Il problema è semmai di individuare quali altri aspetti del liceo classico abbiano portato a tale successo e siano dunque ancora validi.

La sua validità si può correttamente ravvisare nella capacità di fornire tutti gli strumenti critici di base per interpretare i vari settori dell'esperienza, cioè di recuperare, almeno a livello elementare, quell'unità del sapere che la crisi della cultura contemporanea tende ad eliminare, per le ovvie esigenze di una sempre più accentuata specializzazione disciplinare.

In realtà la conoscenza del passato, inteso come termine di paragone storico-antropologico, non come modello classicistico, è lo strumento necessario per comprendere il presente nella sua relatività storica e per costruire il futuro, e ciò è vero anche e soprattutto a livello di autocoscienza collettiva, e proprio la preferenza data in altri tipi di scuola ad una preparazione specialistica, che assicuri immediatamente lo sbocco professionale, è la causa precipua di quel fenomeno che suole definirsi «analfabetismo di ritorno» o «di secondo grado», fenomeno diffuso oltre che tra i giovani anche fra le classi benestanti e cosiddette colte dei professionisti, degli imprenditori industriali, dei dirigenti di imprese e in generale dei funzionari pubblici.

Il nuovo analfabeta è sprovvisto di memoria e di saperi problematici, anche se bene informato dalla televisione, che è il suo medium preferito, e te-

Una preparazione specialistica, data in alcuni tipi di scuola, assicura lo sbocco professionale ma è causa dell'«analfabetismo di ritorno»

lematico nel senso che affida il suo sapere, la sua memoria ai mezzi elettronici di comunicazione.

Un individuo senza passato perché privo di dimensione storica che asseconda volentieri le mode, buon tecnico ma disabituato alla lettura, particolarmente alle letture formative e di non immediata attualità e alla riflessione critica.

Come ha osservato l'ex ministro della Pubblica istruzione Giancarlo Lombardi, il problema non è quello di abbassare il livello dei licei, al contrario è semmai di alzare la qualità degli istituti tecnici. Sono proprio queste scuole che, deputate alle varie specializzazioni tecnico-manuali, devono elevare il livello della preparazione di base culturale e teorica, non solo per un più completo sviluppo formativo della persona, ma anche in vista di una più pronta duttilità di adattabilità alle innovazioni che continuamente trasformano le tecniche lavorative, la cosiddetta flessibilità.

L'obbligo scolastico fino a sedici anni, che è un'esigenza ineludibile di una società moderna, deve comportare una preparazione comune di base che sia sapere critico, insieme umanistico e scientifico, propedeutico a qualsiasi competenza tecnica.

Una cultura di tipo umanistico si configura come il supporto vitale alle molteplici manifestazioni del sapere specialistico, come è stato di re-

cente ribadito anche dal filosofo americano Allan Bloom in un saggio dal titolo accentuatamente polemico, *La chiusura della mente americana*.

Una solida preparazione di base polivalente è fondamentale per l'educazione del giovane nel momento più delicato della sua formazione intellettuale e civile, ma su questo fondamento comune deve anche iniziare tra i quindici e i sedici anni di età un processo di orientamento in direzioni più specifiche, umanistica, tecnica, artistica, ecc.

Rimanere sul piano dell'unità indifferenziata anche nel decimo e undecimo anno dell'obbligo scolastico è prima di tutto contrario alle esigenze di apprendimento di quella fase dell'adolescenza che per una sua maturazione richiede prepotentemente un primo contatto con la specializzazione.

In questo senso siamo perfettamente d'accordo col ministro Berlinguer quando dice: vogliamo attrarre il primo biennio delle secondarie verso la scuola unica di base, ma non vogliamo allungare di due anni la scuola media, perché questo sarebbe un errore.

Concludendo, il liceo classico non solo non è inutile, ma è altamente formativo. Ciò non vuol dire che non possa essere ulteriormente migliorato sul piano qualitativo attraverso opportuni e necessari correttivi, come

Il nuovo analfabeta è sprovvisto di memoria e di saperi problematici, anche se è bene informato dalla televisione e telematico nel senso che affida il suo sapere, la sua memoria, ai mezzi elettronici di comunicazione

ad esempio il prolungamento dello studio della lingua straniera fino all'ultimo anno e, magari su base opzionale, lo studio di una seconda lingua straniera, e anche l'insegnamento dell'informatica ovvero dell'uso del computer che elimini il rischio di un nuovo tipo di analfabetismo, quello tecnologico.

Grazie. Professor Orlando.

Orlando

Sono un insegnante di un liceo classico di Roma e mi occupo anche di editoria multimediale applicata alla didattica della filosofia.

Volevo brevissimamente fare alcuni rilievi sui punti, se non ricordo male, numero 5 e numero 6 del documento, ovvero quelli relativi all'insegnamento della filosofia e alla tradizione classica, su cui per altro sono intervenuti già molto autorevolmente due eminenti studiosi.

Innanzitutto devo dire che anche il tono in cui è scritto il documento, con l'eccezione però di alcune parti tra cui questa, suscita, almeno per chi non è abituato a leggere documenti in pedagoghese stretto, una certa perplessità, cioè si vede una certa disomogeneità tra le parti che sono state scritte dai pedagogisti, che soffrono di una certa ridondanza, di un linguaggio un po' troppo indulgente verso un tipo di gergo tecnicistico e le parti che, invece, sono state scritte probabilmente, che so, da Tagliagambe o da Reale, che hanno anche il dono della scrittura chiara, limpida, come dire, e rivolta alle cose e non al fumo pedagogico.

Per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia, dunque, devo dire che sono piuttosto dubbioso riguardo al fatto che la forma attuale attraverso la quale viene trasmessa la filosofia nelle scuole italiane, cioè sostanzialmente nel liceo classico e scientifico, ovvero quella storica, non possa essere estesa anche ad altre forme di istituzione scolastiche. Perché?

Perché se è vero che da un lato la forma attuale soffre di alcuni difetti, soprattutto quello della dossografia, cioè del tendere a presentare la storia della filosofia come una lunga successione genealogica o dinastica di pensatori tra loro scarsamente correlati oppure semplicemente situati entro una dimensione storica non meglio precisata, è anche vero dall'altra parte che scollegare totalmente la filosofia dai suoi riferimenti storici rischia di trasformare

Gli istituti tecnici devono elevare il livello della preparazione di base culturale e teorica in vista di una più pronta adattabilità alle innovazioni che continuamente trasformano le tecniche lavorative

l'insegnamento della disciplina – soprattutto se poi ridotto a poche ore e anche abbassato verso una fascia di scolarizzazione di età inferiore a quella attuale, cioè la fascia terminale dell'obbligo –, rischierebbe di ridurre l'insegnamento della filosofia ad una vacua chiacchierata molto simile a quella che oggi è dato rilevare nelle ore di religione o di materia alternativa rispetto all'ora di religione.

Ora, è ben vero che il difetto della trasmissione del sapere filosofico attualmente nella scuola italiana è proprio quello della sua scarsa incidenza teorica eccessivamente bilanciata invece sul versante storico; però probabilmente introdurre, anche a livello non strettamente liceale, una buona dose di storicizzazione non sarebbe male, perché effettivamente qui si parla genericamente di diritti di cittadinanza, di questioni di etica o di bioetica, di etica pubblica, di nozione molto elementare di logica, teoria dell'argomentazione, epistemologia, ma non viene chiarito in modo a mio parere sufficientemente approfondito di che cosa

Attualmente il difetto della trasmissione del sapere filosofico nella scuola italiana è quello della sua scarsa incidenza teorica a vantaggio di una eccessiva attenzione al suo versante storico

effettivamente poi il docente dovrebbe farsi carico, cioè se insegnare un tipo di filosofia simile alla filosofia analitica, che viene praticata nelle università, però attenzione non nelle scuole secondarie anglosassoni, che richiede una dose di specialismo e di tecnicismo, soprattutto per quanto riguarda la padronanza anche di discipline scientifiche, ef-

fettivamente eccessivi, oppure se si debba trattare soltanto, come dire, di una sorta di grande chiacchierata sui massimi sistemi.

Comunque proprio per quanto riguarda l'uso delle tecnologie multimediali penso che la filosofia si presti molto più di tante altre discipline umanistiche.

Veniamo al secondo punto. Devo dire che io non conosco nessuna scuola all'estero dove una materia come il greco antico rientri tra le materie obbligatorie per cinque anni di secondaria, però se questo è apparentemente un segno di arretratezza della scuola italiana, ne è per molti versi anche forse un suo pregio, cioè un suo tratto distintivo: gettarlo a mare con tanta leggerezza potrebbe costituire un grosso rischio.

Chiudo rapidamente. Volevo soltanto sottolineare come probabilmente una didattica delle lingue classiche debba essere sicuramente ripensata, probabilmente anche avvicinandola a quella delle lingue straniere; però sostituire l'approccio diretto al testo con una generica storia della letteratura oppure con elementi generici di cultura classica credo sia un'operazione piuttosto rischiosa.

Grazie. Abbiamo ancora due interventi. Professor Barra.

Mi è piaciuto il discorso del Ministro sull'unità della cultura. Sono allievo di Lombardo Radice, era un suo cavallo di battaglia, si è impegnato molto per questo tema, quindi unità direi orizzontale, e poi soprattutto l'accento più volte fatto a unità di altro tipo, direi più verticale, fra un sapere e un saper fare.

Oggi che i lavori di tipo routinario sono e saranno sempre di più assorbiti da computer e automi, diciamo, questo maggiore collegamento fra sapere e saper fare sicuramente occorre. Occorre un artigiano più consapevole, un manager che si intenda anche dell'altro estremo, quindi sono particolarmente d'accordo su questo. Saper collegare è allora una delle capacità che probabilmente deve essere sviluppata nella scuola. E dopo mi rifarò anche a una corrente filosofica nel far questo, in particolare per quanto riguarda la matematica.

C'è poi un'altra capacità di cui ho sentito poco parlare. Siccome c'è poco tempo, mi esprimo un po' per parole chiave. Mi piacerebbe che ci fosse meno *routine* nella scuola per quello che abbiamo detto prima, più capacità appunto di saper collegare, è stato detto da altri, la capacità di indagare, la capacità di porre correlazioni, ecco, questo è stato detto anche da Cavalli Sforza, è un tipo di capacità che si sviluppa coniugando il ragionamento deduttivo assieme al ragionamento induttivo. Questa è un'altra parola chiave che mi sembra mancare, ragionamento induttivo che va sviluppato fin dall'inizio già nella scuola elementare e che è fondamentale, perché per esempio capire il significato delle informazioni è possibile attraverso un ragionamento di tipo induttivo, vedere delle forme, delle sostanze analoghe, comunque lo sviluppo di un tipo di ragionamento che non è soltanto scientifico, per quanto ha detto anche il presidente dell'unione matematica italiana, far vedere l'ineluttabilità di un tipo particolare di ragionamento scientifico perché educi ad un ragionamento più generale; ma allora non ci deve essere una scissione troppo forte come l'ineluttabilità. È una parola troppo forte, che i ragazzi secondo me non capiscono effettivamente, in particolare nei primi dieci anni della scuola. Il ragionamento scientifico deve indirizzare il ragionamento naturale ad un tipo di ragionamento conclusivo, argomentativo, finalizzato ad una conclusione il più possibile chiara. Ecco, questa è unità della cultura per me. Quello di cui parlava Lombardo Radice, una sua tematica di cui qualche volta ha parlato, era il tema di matematica, parlare anche di matematica non soltanto in simboli ma, dato

Dovrebbe esserci meno routine nella scuola, più capacità di saper collegare, di indagare e porre correlazioni, sviluppando il ragionamento induttivo fin dalle elementari

un argomento, farne un tema, ma allora ragionamento induttivo perché è essenzialmente creativo.

C'è stato, se non sbaglio, un Ministro della Pubblica istruzione, un grande probabilista e matematico, che diceva: l'analogia e l'induzione sono i presupposti per il pensiero creativo. Mi sembra che a questo si tenda, mi piacerebbe che da un discorso molto bello, forse un po' generale, appunto, si scendesse in alcuni particolari e qui aspetto i quarantaquattro saggi, e speriamo bene.

Grazie. Paolo Damiani

Paolo Damiani

La musica viene insegnata in maniera piuttosto sbagliata, perché viene impartita come un insieme di regole in cui non c'è nessuno spazio per la creatività individuale delle persone

Ho fatto parte della commissione dei saggi, di questo ringrazio il Ministro. Devo dire che per altro il livello del dibattito era stato in generale molto alto, come del resto stasera. In particolare ho sentito due interventi che mi hanno colpito molto, quello del professor Magris e quello del professor Raimondi. Mi sono sembrati interventi estremamente musicali, anche se di musica

non hanno parlato, la musica era non soltanto nel tono da loro esposto, ma anche proprio nei contenuti, nelle cose che dicevano, e mi piace ricordare molto brevemente delle cose che mi hanno colpito.

L'accento ad una scuola che insegni l'umiltà e l'autoironia in un'atmosfera di libertà e di gioco: allora vorrei ricordare a tutti che in molte lingue importanti giocare e suonare si dicono con la stessa parola. Certo, non è la materia, ma il modo di intenderla; ancora Magris che la rende fruttuosa e poi Raimondi molto bene quando parla di istanza del rigore da coniugare insieme all'istanza della creatività, e ancora quando parla di impulso esplorativo, la scienza non prova, ma esplora, allora forse sarebbe utile cercare di dare maggiore spazio alla musica. Su questo sembra che siamo tutti d'accordo però, come? come diceva appunto Magris.

La musica viene insegnata in maniera piuttosto sbagliata, proprio perché viene impartita come un insieme di regole in cui non c'è nessuno spazio per la creatività individuale delle persone. Allora io credo che nel documento – e qui entro nel merito proprio del nostro tema – siano state tagliate tre o quattro frasi che invece erano importanti perché parlavano per esempio proprio della improvvisazione musicale. L'improvvisazione non è un genere musicale, ma è

una tecnica, è un modo di fare musica che può essere utilizzato senza conoscere il linguaggio tecnico, quindi la scrittura delle note; e questo sarebbe molto importante da avviare come lavoro nella scuola, anche perché aiuta per esempio ad approfondire l'arte dell'ascolto, il silenzio come condizione dell'ascolto, il lavoro del gruppo, la sperimentazione; si può per esempio sperimentare anche la direzione a turno, proprio la direzione del gruppo che suona, e fare un discorso anche più approfondito di analisi delle forme. Inoltre la musica insegnata così è quanto di più multimediale riesco ad immaginare, cioè il gesto fisico del fare proprio musica, del produrre suono, c'è anche l'utilizzazione di disegni per esempio che possono sostituire l'annotazione musicale, che certamente è piuttosto complessa da insegnare, se non altro a livello di scuola d'obbligo.

Ecco, io propongo veramente che venga reintegrato Roberto (Maragliano), anche perché c'è un punto della tua relazione su cui non sono d'accordo. Tu dici: il contatto col suono consente di scoprire meglio il valore letterario dell'opera. Sì, ma la musica è una qualità di linguaggio in sé e quindi è un sistema, è un linguaggio che può essere benissimo realizzato e approfondito, quindi io propongo, anche nella mia veste di componente della commissione dei saggi, che vengano inserite nel documento tre righe, per cui la scuola sia sede di esperienze acustiche musicali non necessariamente partendo dall'annotazione, ma sperimentando semplici tecniche di composizione e di improvvisazione di gruppo, centrate sul reciproco ascolto e sull'invenzione di strutture di suoni e di silenzi.

Propongo che vengano inserite nel documento tre righe per cui a scuola si sperimentino tecniche di composizione e di improvvisazione di gruppo centrate sul reciproco ascolto e sull'invenzione di strutture di suoni e di silenzi

Grazie. Il cardinale Tonini chiede di intervenire. Eminenza, anche per lei valgono i cinque minuti.

Ersilio Tonini

Voglio essere obbediente anch'io... ce l'hanno insegnato fin da piccoli.

Si è parlato molto di materie – e questo è più che giusto –, di contenuti. Forse vale la pena dare un'attenzione anche agli uomini, alla personalità dei ragazzi e alla personalità dei docenti, perché la scuola non è solo miscelatura, è un generarsi a vicenda.

Gli insegnanti sono dei padri e delle madri e anche i ragazzi stessi a loro volta si rigenerano insieme.

E allora, da questo punto di vista, mi permetto due confronti: primo confronto è il mondo italiano, quindi la scuola italiana, con la scuola tedesca e inglese. La scuola tedesca e inglese, a leggerne almeno sui giornali e sulle riviste, particolarmente quella inglese mostra di essere, per il mondo politico britannico, il più grosso problema: il più grosso problema politico britannico è la delinquenza minorile. Tre anni fa il Ministro dell'Istruzione sentì bisogno di lanciare un grido: le scuole insegnino ai ragazzi a distinguere il bene dal male. Il motivo: la famiglia non era più in grado di farlo. Per detta di un ministro, di un deputato, in un recente suo intervento, il numero delle famiglie inglesi, britanniche, spaccate, è otto volte maggiore di quelle italiane, il numero delle famiglie in Italia è dunque il punto di riferimento. Conclusione: allora non ci si può fidare solo della famiglia, la scuola deve sostituire la famiglia, che è un segno di fallimento disastroso.

Se non che la stessa voce, lo stesso proclama, ha una sua risonanza in

America, dove è uscito questo libro di un grande pedagogista americano, William Kill Patrick, *Perché Johnny non sa distinguere il bene dal male*. E lo si rivela, emerge innanzitutto nella violenza all'interno della scuola. Di recente «Focus» ha dedicato uno studio lunghissimo – sempre sul mondo tedesco – alle violenze all'interno della scuola e arriva a suggerire che nelle scuole si

È un segno di fallimento disastroso della nostra società che la scuola si debba sostituire alla famiglia nella trasmissione dei valori; essa deve, al contrario, poter contare per questo sulla famiglia

costituiscono dei comitati di conciliazione fra i gruppi. Grazie a Dio, questo in Italia non accade, ma è significativo quello che sta accadendo in Inghilterra, dove qualche anno fa il governo ha proposto che i ragazzi che diventano insopportabili nella scuola dovranno essere buttati fuori (tra parentesi, in una scuola di 650 alunni, tutti i docenti hanno fatto sciopero per richiedere che un alunno fosse messo fuori: in tutte le città allora doveva essere costruita e costituita una scuola apposita per raccogliere quelli che chiamiamo i rifiuti).

Ho fatto questo accenno per dire come la scuola italiana al confronto si trovi in condizioni infinitamente migliori. Ma questo è perché può contare sulla famiglia. E allora, vengo a un confronto, a un esame. Farei qualche osservazione sulla attuale condizione della scuola italiana, sarà perché io ci sono continuamente a contatto e vivo in un istituto chiamato «Opera Santa Teresa» dove abbiamo bambini cerebrolesi e adulti cerebrolesi, io sono tra gli anziani cerebrolesi, ma abbiamo anche dei ragazzi psicotici che vengono a passare la giornata da noi.

Ora la mia constatazione è questa: la scuola non può farci nulla quando ha una maggioranza di ragazzi psicotici – il ragazzo psicotico è il ragazzo

depresso. Mi domando, poi, ma abbiamo gli insegnanti preparati ad affrontare queste situazioni? Abbiamo parlato delle materie e dello studio, e il progetto insiste tanto e siamo raffinatissimi in questo, abbiamo inventato e abbiamo utilizzato tutto il vocabolario possibile. Ma io mi domando – sono stato insegnante anch'io – sul piano pedagogico, sul piano psicologico, qual è l'insegnante preparato?

Signor Ministro lei ha promesso, e spero che mantenga la parola, ha promesso che ci saranno dei corsi appositi di preparazione pedagogica e psicologica per i futuri insegnanti delle scuole italiane. Non so se riuscirà a realizzarlo.

Blair ha addirittura proposto un corso, cinque anni di insegnamento dopo i quali gli insegnanti saranno giudicati validi o no da come saranno stati capaci di creare un collegamento con i ragazzi. Questa mi pare che sia la condizione essenziale, e le famiglie a loro volta, insufficienti come sono perché i problemi sono più grossi di loro, a loro volta aspettano un aiuto dalla scuola, dalla chiesa, lo chiedono un po' ovunque e spesso non lo trovano.

L'ultimo confronto è sul futuro, sarà perché come vescovo io sono obbligato a guardare avanti: i ragazzi hanno diritto, ma le stesse famiglie hanno diritto, di sapere da me che cosa sta accadendo, in che direzione preparate i loro ragazzi.

Ora io sono veramente impressionato, sono non dico angosciato, ma insomma ci son vicino, quando penso ad esempio al ripopolamento dell'Europa da parte del mondo afro-asiatico. Che cosa sarà, signor Ministro, dei nostri ragazzi che usciranno dalle scuole, saranno preparati ad affrontare questa miscelatura? Noi sappiamo che cosa è accaduto in Germania in seguito alla miscelatura, la lotta tra i turchi e i *naziskin*, non si arriverà fino a questo punto, però è chiaro che i nostri ragazzi devono sapere che cosa accadrà di più grave. Penso che l'Italia, il popolo italiano è il meno razzista del mondo, la scuola potrà preparare in questa direzione, ma penso a una cosa più delicata. Diciamoci la verità fino in fondo. Tra trenta, quaranta, cinquant'anni il Parlamento italiano dovrà fare una revisione di Costituzione, dovrà chiedersi se i valori fondamentali della sua Carta costituzionale valgono ancora, ad esempio, sul tema della donna, se il tipo di donna così come concepito dalla nostra civiltà varrà e dovrà valere anche per il mondo afro-asiatico. Allora, la domanda è questa, e mi riferisco agli inizi, gli inizi che sono assai sapienti però si prestano, o non dicono appieno, invece, quello che forse vogliono dire: questi saperi, valori, possono risultare comuni a tut-

Spero che il Ministro mantenga la promessa di corsi appositi di preparazione pedagogica e psicologica per i futuri insegnanti che dovranno affrontare situazioni sempre più complesse all'interno della classe

ti i cittadini, indipendentemente dalla visione dell'etnia, dall'assetto sociale, del sesso ecc. ecc., mi domando, indipendentemente dalla Carta costituzionale? Questo è il grosso discorso: la Carta costituzionale è soltanto legge scritta o rappresenta valori profondi che corrispondono realmente e totalmente al dato di coscienza della nostra gente, particolarmente dei nostri contadini, la scuola può ignorare di trasmettere i valori della Carta costituzionale?

Non dimenticherò mai – il professor Magris lo saprà meglio di me – come la Carta costituzionale tedesca, forse nel ricordo dell'hitlerismo, ha posto come obbligo alla scuola tedesca di trasmettere i valori della Carta costituzionale.

Non c'è assoluta libertà di insegnamento nella Carta costituzionale tedesca, quei valori dovranno essere trasmessi, e questo secondo morale profonda. In altre parole viene l'ora in cui dovremo renderci conto che il

diritto non si regge, il diritto alla legge, direi la legge ordinaria non si regge se non col supporto della Carta costituzionale. Ma la Carta costituzionale è nient'altro che il precipitato chimico di quel lavoro di sapienza che viene dal mondo greco e dal mondo ebraico e cristiano che si è tradotto in un grande principio, l'importanza della persona umana.

La questione di fondo è se la Carta costituzionale è solo legge scritta o rappresenta valori davvero corrispondenti alla coscienza della nostra gente, e se la scuola può ignorare di trasmetterne i valori

Edoardo Vesentini

Ringrazio tutti i convenuti, ringrazio in particolare il Ministro che ha fatto saltare gli orari dei suoi impegni per seguire fino in fondo questa discussione. Certo, riassumere e commentare questa giornata di lavoro non è affatto semplice.

Mi sembra che gli interventi possano raggrupparsi intorno a due poli: le relazioni di Claudio Magris e di Ezio Raimondi, che potrebbero definirsi due prolegomeni ad ogni possibile riforma della scuola, e le comunicazioni più brevi, che hanno portato alla nostra attenzione i problemi dei diversi settori di insegnamento.

L'intervento del cardinale Tonini, esterno a questa classificazione, va a cercare alcune motivazioni profonde, che dovrebbero orientare ogni progetto di riforma: i diritti umani, i diritti delle minoranze, o meglio, i diritti di quelle che, per il momento, sono minoranze. La visione di una situazione italiana che, rispetto a questi problemi, oggi si presenta migliore comparati-

vamente a quelle di altri paesi, appare al mio pessimismo destinata a deteriorarsi, in assenza di interventi immediati ed incisivi.

Le due belle relazioni introduttive, ricche di spunti progettuali originali e innovativi – anche rispetto al documento elaborato dai «saggi» – ci hanno fatto sentire orgogliosi del mestiere che facciamo, disegnando una scuola dove varrebbe davvero la pena di vivere e lavorare.

Le comunicazioni ci hanno mostrato una realtà diversa, dominata dal problema della compatibilità fra i rilievi differenziati che i singoli settori disciplinari dovranno assumere nei curricula della scuola dell'obbligo. A quello che potremmo chiamare «corporativismo disciplinare» non ha fatto riscontro la considerazione della domanda di formazione che la società pone oggi alla scuola: principale punto di riferimento per ogni possibile riforma.

In conclusione, voglio ribadire al Ministro la disponibilità dell'Accademia a continuare un dibattito critico che – a mio parere – oggi ha appena sfiorato i principi della riforma e che dovrà esplorare preliminarmente la realizzabilità di un contenitore finito, nel quale dovranno sopravvivere le intelligenze e le autonome curiosità di ragazzi e ragazze.

Fra i tanti problemi che il documento elaborato dalla Commissione ha lasciato da parte, due mi sembrano particolarmente rilevanti.

Il primo pone una serie di domande relativamente alla scuola che vogliamo: quanto costa? Chi pagherà? Con quali risorse? Per quanto tempo? Per quale generazione?

A queste domande che ci toccano da vicino – e non solo noi insegnanti – se ne aggiungono altre, già sollevate in precedenti incontri con il Ministro: chi insegnerà? Chi formerà gli insegnanti? Su quali basi culturali? In quale arco di tempo? Che cosa dovrà divenire l'università, ammesso che spetti ancora all'università la preparazione degli insegnanti?

Ecco alcuni temi da mettere in campo subito, e sui quali riflettere e confrontarci.

A quello che potremmo chiamare «corporativismo disciplinare» non ha fatto riscontro la considerazione della domanda di formazione che la società pone oggi alla scuola